



**Alexandre
Miguel Nobre**

CONTRIBUTOS DA CODIFICAÇÃO E ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO PARA A MEMORIZAÇÃO MUSICAL

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino De Música, realizada sob a orientação científica do Doutor Pedro João Agostinho Figueiredo Santander Rodrigues, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutor José Paulo Torres Vaz de Carvalho
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José António Pereira Nunes Abreu
professor auxiliar convidado da Universidade de Coimbra

Prof. Doutor Pedro João Agostinho Figueiredo Santander Rodrigues
professor auxiliar convidado da Universidade de Aveiro

palavras-chave

Memória, memória especializada, memória musical, especialistas, codificação, estruturação.

resumo

A presente dissertação encontra-se dividida em duas partes. A primeira apresenta o Projeto Educativo desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. O mesmo propõe-se a verificar os contributos que a codificação e a estrutura da informação podem fazer à memorização musical. Para tal é utilizado um exercício desenvolvido para o efeito. Na segunda parte consta o relatório detalhado do estágio, também ele integrado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

keywords

memory, expert memory, musical memory, experts, coding, structuring.

abstract

This dissertation is divided in two parts. The first presents the Educational Project developed within the Supervised Teaching Practice course. It is intended to verify the contributions that the codification and the structure of the information can do to the musical memorization. For such, it is used an exercise developed specially for this purpose. The second part includes the detailed report of the internship, which is also integrated within the Supervised Teaching Practice course.

Parte I Projeto Educativo

Índice

1. Introdução	6
2. Revisão de literatura	8
2.1. O que é a memória?	8
2.2. Estrutura da memória.....	10
2.3. Tipos de memória	14
2.4. O funcionamento da memória	15
2.4.1. Fenómeno da transferência e da interferência	16
2.4.2. A profundidade do tratamento da informação	17
2.4.3. A recuperação da informação (reconhecimento/recordação)	20
2.5. Especialistas.....	21
2.5.1. Memória especializada	22
2.6. Representação mental musical	25
2.7. Breve contextualização histórica da performance musical memorizada.....	27
3. O projeto educativo	28
3.1. Participantes	28
3.2. A obra	28
3.3. Metodologia	30
3.3.1. Problemática	30
3.3.2. Objetivos	30
3.3.3. Métodos	31
3.4. Elaboração do projeto	31
3.5. Implementação do projeto.....	35
3.6. Método de recolha de dados.....	38
3.7. Método de análise de dados	39
4. Resultados	40
5. Discussão	47
5.1. Implicações pedagógicas	49
5.2. Limitações do estudo.....	51
5.3. Considerações finais	52

Parte II Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Índice

1. Introdução	54
2. Contextualização	54
2.1. Descrição da escola	54
2.1.1. Objetivos e Currículo.....	56
2.1.1.1. Iniciação.....	57
2.1.1.2. Ensino Básico.....	58
2.1.1.3. Ensino Secundário	58
3. Prática de Ensino Supervisionada	59
3.1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva.....	59
3.2. Participação em Atividade Pedagógica do Orientador Cooperante.....	125
3.3. Descrição e discussão das atividades	132
3.3.1. Atividades Organizadas.....	132
3.3.2. Participação em Atividades da Comunidade Escolar.....	133
Conclusão	133
Referências Bibliográficas	135
Lista de Anexos.....	138

Índice de tabelas

Tabela 1 Duração da execução do participante A.....	41
Tabela 2 Percentagens da execução do participante A	41
Tabela 3 Duração da execução do participante B.....	42
Tabela 4 Percentagens da execução do participante B	42
Tabela 5 Duração da execução do participante C.....	42
Tabela 6 Percentagens da execução do participante C.....	43
Tabela 7 Duração da execução do participante D.....	43
Tabela 8 Percentagens da execução do participante D	44
Tabela 9 Duração da execução do participante E	44
Tabela 10 Percentagens da execução do participante E.....	44
Tabela 11 Duração da execução do participante F	45
Tabela 12 Percentagens da execução do participante F.....	45
Tabela 13 Tempo médio por motivo e por compasso	46
Tabela 14 Percentagem de notas corretas por motivo.....	46
Tabela 15 Comparação entre graus de aprendizagem	46

Índice de Figuras

Figura 1 Obra original.....	29
Figura 2 Excerto da obra utilizado no exercício	30
Figura 3 Motivos da obra	33
Figura 4 motivo 2	34
Figura 5 compasso 7.....	34
Figura 4 Exemplo de Esquema	37
Figura 5 4ª e 5ª linhas	38

Parte I

Projeto Educativo

1. Introdução

No plano curricular do Mestrado em Ensino de Música consta a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Esta encontra-se dividida em duas componentes, sendo a primeira o estágio, o qual visa colocar o mestrando em contacto com a atividade docente e todas as suas implicações. A segunda assume a forma de componente de investigação, onde o estagiário pode refletir sobre uma questão relacionada com o ensino e analisar possíveis soluções com os alunos. A junção de ambas as componentes permite ao mestrando um envolvimento prático e crítico no ensino artístico e respetivas singularidades.

Devido ao facto de a componente de investigação ter sido desenvolvida com alunos pertencentes ao estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio e com alunos externos, houve a necessidade de um tratamento diferenciado das duas componentes. Tal foi necessário, visto que o âmbito do estágio não ultrapassa a escola e os alunos com os quais foi desenvolvido.

Consequentemente, este documento encontra-se dividido em duas partes. A primeira faz referência ao projeto educativo desenvolvido para a componente de investigação e a segunda descreve a realização do estágio de forma detalhada.

A problemática trabalhada no projeto educativo nasceu de um processo de decisão que teve início na unidade curricular de Metodologias para a Investigação em Educação no ano letivo de 2015-2016. A memorização musical pareceu, logo à partida, um bom tema para trabalhar com alunos de música. Por ser uma capacidade falível para muitos e consistir numa parte importante da preparação para a performance, a abordagem da memória torna-se indispensável para qualquer professor de instrumento. A intenção inicial visava aplicar um método genérico de memorização ao material musical. Porém, a natureza da notação bem como da memória musical, como é possível constatar nas secções 2.4, 2.5 e 2.6, não permitiram uma boa adaptação dos métodos já existentes.

Deste modo, foi criado um exercício de memorização original, cujo objetivo principal é a execução memorizada de uma obra, na primeira tentativa de execução instrumental. O novo exercício engloba mais aspetos técnicos inerentes ao funcionamento da memória (os quais são possíveis devido a uma investigação aprofundada), e foi criado tendo em conta a memorização específica de material musical. O exercício em questão distancia-se da abordagem normal de novas obras, no modo em que o mesmo trata a informação de uma perspetiva teórica desprovida de som ou movimento, ao contrário do que acontece numa aula convencional de instrumento. Este tratamento de informação é realizado, sobretudo, com recurso aos processos de codificação e

estruturação, referidos nas secções 2.3 e 2.6. Tal facto justifica o título do documento: A codificação e estrutura da informação na memorização musical.

A primeira parte começa com a revisão de literatura. Esta abrange várias temáticas necessárias à fundamentação teórica do projeto. A primeira, e mais óbvia, trata do que é a memória e como funciona. É seguida pelo tópico da memória especializada, afunilando depois para o tópico da memória musical e suas características. A memória, como será possível verificar nas próximas secções, é um mecanismo cognitivo complexo cujo o nosso conhecimento se encontra ainda relativamente limitado. Mesmo assim foi necessário para este documento fazer uma abordagem de conteúdos seletiva de forma a não expandir o âmbito do projeto educativo para além dos recursos disponíveis para a sua realização. As teorias e autores referenciados são aqueles que mais consenso encontram entre a comunidade científica. Além disso, a explicação do funcionamento da memória foi sintetizada tanto quanto possível e não faz referência a fatores como motivação, atenção ou emoção. A omissão deliberada dos últimos deve-se à subjugação dos conteúdos da revisão de literatura às necessidades do projeto educativo.

Após a revisão de literatura, surge a descrição do projeto educativo e todos os procedimentos nele implicados.

Seguidamente apresentam-se os resultados obtidos pelos participantes na realização do exercício em causa.

A primeira parte termina com a consequente discussão dos resultados.

Na segunda parte constam todas as informações referentes à realização do estágio. A mesma tem início, à semelhança da primeira parte, com uma nota introdutória na qual se encontra discriminada a sua estrutura.

2. Revisão de literatura

2.1. O que é a memória?

Sendo a memória uma faculdade mental, o seu estudo fica condicionado pela dificuldade de observação inerente a qualquer atividade realizada dentro do cérebro. Além disso, o estudo do cérebro é muitas vezes visto como a última fronteira da biologia (Squire et al., 2008, p. 3). A definição do conceito memória é conseguida através da identificação da sua função e do modo como esta funciona. A literatura oferece resultados extensos, fruto de investigações realizadas por diversos investigadores durante anos, com resultados, por vezes, não consensuais. A forma como a comunidade científica encara a memória sofreu alterações ao longo do tempo. As primeiras publicações científicas sobre esta matéria datam da segunda metade do séc. XIX. A percepção de memória existente nessa altura indicava que se tratava simplesmente de uma forma que os humanos dispunham para armazenar informação. Sabemos hoje que a memória consiste num sistema cognitivo dinâmico que, em conjunto com outros sistemas, ajuda a regular o comportamento (Kekenbosch, 2005, p. 7).

Faz sentido tratar o conceito de memória segundo a perspetiva das neurociências. Este ramo da ciência junta várias áreas do conhecimento para entender a base do comportamento humano (Squire et al., 2008, p. 3).

Faz parte do conhecimento geral que o cérebro está dividido fisicamente em várias partes que desenvolvem tarefas diferentes. São várias as áreas do cérebro responsáveis pelo sistema de memorização. Cada uma é responsável pela execução de uma função específica atribuída à memória. Alguns exemplos destas funções são: a percepção, os reflexos, aquisição de hábitos comportamentais, a retenção de informação que auxilia tarefas realizadas no momento, a atribuição de valor emocional à informação memorizada, etc. Não existe um mecanismo único para levar a cabo a memorização, posto isto, é através da junção de todas estas áreas cerebrais que ocorre aquilo a que chamamos aprendizagem (Squire et al., 2008, p. 1175).

A biologia (um dos muitos ramos das neurociências) procura explicar a plasticidade que permite a existência da memória. Para isso, é necessário estudar os neurónios individualmente. Estes são munidos de recursos que alteram a excitabilidade de membranas bem como a força das sinapses. É importante referir que o sistema de memorização consiste numa rede complexa de neurónios interligados (Squire et al., 2008, p. 1153).

Existe outra perspetiva importante sobre a qual é necessário estudar a memória. Enquanto as neurociências estudam os processos físicos que ocorrem no corpo aquando da

memorização, a psicologia procura descobrir como é que a memória ocorre ao nível da consciência. A seguir, encontram-se referências a dois avanços importantes na investigação da psicologia da memória.

Em 1885 o psicólogo alemão Hermann Ebbinghaus publicou um Livro intitulado *“Memory: A Contribution to Experimental Psychology”*. Foi o seu trabalho mais conhecido pela inovação que trouxe ao estudo dos processos mentais. H. Ebbinghaus foi o primeiro a estabelecer a relação entre memória/aprendizagem. Estabeleceu relações entre material memorizado e forma como a evocação de determinada informação pode despoletar a evocação de outra diferente. Ebbinghaus estudou com detalhe as condições sobre as quais ocorria a retenção. Introduziu técnicas como os métodos de aquisição, antecipação e economia (Kekenbosch, 2005, pp. 8–9).

As ideias de H. Ebbinghaus dominaram a primeira metade do séc. XX, e deram lugar à corrente associacionista. Esta corrente de pensamento percecionava a memória como um repositório de representações da realidade que se relacionavam segundo a contiguidade espacial e temporal (Kekenbosch, 2005, pp. 10–11). Foi através das experiências feitas no âmbito do associacionismo que se identificaram fenómenos como a transferência e a interferência descritos na secção 2.4.1.

George Müller e o seu aluno Alfons Pilzecker publicaram um livro em 1900 intitulado *“Experimental contributions to the science of memory”*. Nesta monografia faz-se referência, pela primeira vez, ao processo de consolidação da memória, propondo assim que a memória não atua de forma instantânea e leva tempo para armazenar a informação. Este trabalho de investigação foi inspirado noutros investigadores da psicologia da memória como: H. Ebbinghaus, W. Wundt e G. Fechner (Lechner, Squire, & Byrne, 1999, p. 77). Uma das conclusões a que G. Müller e A. Pilzecker chegaram foi a de que existia um mecanismo que permitia a conservação de material aprendido recentemente, seguido da sua degradação (Lechner et al., 1999, p. 78). Já se começavam a notar as diferenças funcionais dos registos mnemónicos. A teoria da consolidação de G. Müller e A. Pilzecker lançaram as bases para as descobertas dos eventos celulares e moleculares resultantes das atividades de memorização (Lechner et al., 1999, p. 84).

Exemplos de teorias e avanços significativos na compreensão da memória existem em abundância. Porém, através da síntese do trabalho destes investigadores, é possível afirmar que estamos perante um sistema cognitivo que influencia grande parte das ações do ser humano, das mais simples às mais complexas.

2.2. Estrutura da memória

Apesar da finalidade principal da memória residir no armazenamento da informação, tal não é possível sem o desenvolvimento de vários processos cognitivos diferentes. Nomeadamente a representação, o tratamento e a recuperação. Foi na tentativa de compreender estes processos que em 1968 os investigadores R. Atkinson e R. Shiffrin propuseram um modelo que dividia a memória em 3 secções principais: o registo sensorial, a memória a curto prazo e a memória a longo prazo (Atkinson & Shiffrin, 1968, p. 92). Os processos cognitivos são sempre difíceis de observar, pois não é possível registá-los de forma direta. São visíveis apenas quando o indivíduo os exterioriza através de atos ou palavras, porém, a exteriorização constitui uma resposta a um determinado processo cognitivo que já aconteceu. Já para não falar que estes processos são afetados por muitas variáveis, tais como: o tipo de estímulo, a profundidade do tratamento da informação, o tipo de tratamento da informação, o estado de espírito do indivíduo, etc (Kekenbosch, 2005). R. Atkinson e R. Shiffrin (1968, p. 91) têm noção da dificuldade implícita no estudo do funcionamento da memória e sublinham que o seu modelo está suscetível a alterações ou que, a qualquer altura, pode ser desmentido por uma teoria mais plausível. Todavia encontram neste modelo uma fundamentação teórica sólida para explicar muitos fenómenos que têm lugar aquando do ato da memorização.

O registo de informação sensorial reúne os estímulos captados pelos sentidos. Constitui o primeiro estágio da informação no sistema de memorização e é responsável pela categorização do estímulo (visual, auditivo, semântico/linguístico, olfativo). R. Atkinson e R. Shiffrin consideram que o estímulo visual é o que melhor representa o funcionamento deste registo mnésico (1968, p. 94). Este facto deve-se ao aparecimento de um aparelho chamado taquitoscópio que permite projetar uma imagem com duração bem definida (de milésimos de segundo a alguns segundos) (Kekenbosch, 2005, p. 21). As experiências levadas a cabo com o intuito de caracterizar a atividade deste registo mnésico contam com duas condicionantes. A primeira é que não se pode pedir aos sujeitos que memorizem grandes quantidades de informação. E a segunda é que a evocação da informação deve ocorrer logo após o estímulo. Sem estas duas matrizes as experiências passam a recorrer a outros registos mnésicos tornando-se inúteis no que concerne especificamente ao registo de informação sensorial. Acredita-se que a representação do estímulo tenha uma duração de algumas centenas de milissegundos e que esta representação seja quase perfeita. Após este período de tempo a informação desaparece deste registo mnésico. O desaparecimento da

informação também ocorre se for apresentado um novo estímulo ao mesmo indivíduo (Atkinson & Shiffrin, 1968, p. 95). Devido á forte relação que o registo sensorial de informação mantém com as modalidades sensoriais foi considerada a hipótese deste registo pertencer ao domínio da percepção. Porém, a existência do registo de informação sensorial foi considerada pela necessidade de existir algo que conservasse a informação durante o tempo necessário para fazer o seu tratamento. Este tratamento seleciona a informação essencial que deverá passar para o registo seguinte (memória de curto prazo) rejeitando a restante. É importante referir que este tratamento da informação pode prolongar-se mesmo depois do estímulo ter cessado (Kekenbosch, 2005, pp. 20–21).

As experiências destinadas a avaliar a performance da memória a curto prazo apresentam, no geral, um estímulo seguido de uma tarefa distractora (para substituir a informação presente no registo de informação sensorial e assim ter a certeza de que a informação contida neste registo não influencia os resultados). A memória a curto prazo é utilizada quando o registo de informação sensorial não tem capacidade para armazenar um estímulo por inteiro (quando a exposição desse estímulo dura vários segundos por exemplo). Quando a informação chega à memória de curto prazo já se encontra devidamente categorizada.

A capacidade da memória a curto prazo é limitada e varia conforme o indivíduo. Uma forma de medir a sua capacidade é através do palmo mnésico (Kekenbosch, 2005, p. 25). Este consegue-se através da apresentação de um número cada vez maior de itens da mesma natureza (números, letras, dígitos) e posterior recordação. O número de itens recordado constitui o palmo mnésico. George Miller mostrou no seu artigo: *“The magial number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information”*, que os resultados variavam entre cinco e nove itens. O número elevado de sujeitos e a teorização dos resultados fez desta experiência uma referência no campo da psicologia cognitiva (Sperling, 1988, p. 74).

C. Kekenbosch (2005, p. 27) afirma que a codificação da informação na memória a curto prazo é feita, sobretudo, a nível auditivo e/ou articulatório, em detrimento da codificação visual. Isto dá-se independentemente da natureza do estímulo. Resultados experimentais mostram que a recordação é mais eficaz quando, em simultâneo, é apresentado um estímulo visual com letras aos sujeitos e estes articulam silenciosamente as letras que estão a ver. C. Kekenbosch Chama ainda a atenção para o papel da codificação semântica na memória a curto prazo. R. Atkinson e R. Shiffrin chegaram mesmo a nomear este tipo de codificação como: auditory-verbal-linguistic. Pois consideram difícil separar os tipos de codificação auditiva, verbal e semântica (1968, p. 92).

Os mesmos admitem que lhes é difícil caracterizar as estruturas e processos presentes na memória a curto prazo. Ainda assim lançam alguns dados concretos. A duração estimada de itens de natureza auditiva e verbal neste registo mnemónico é de 15 a 30 segundos (1968, p. 101). Já C. Kekenbosch (2005, p. 28) realiza uma análise da memória a curto prazo mais completa assumindo a existência de duas subestruturas. A primeira denominada memória de trabalho responsável por tratar as informações provenientes do registo de informação sensorial, e a segunda, buffer ou memória-tampão, conserva as informações já tratadas por um curto período de tempo (15 a 30 segundos).

Existe um processo que acontece na memória a curto prazo chamado auto-repetição. A sua função é captar a informação durante um período de tempo mais longo em relação ao que a informação leva a desaparecer do buffer. Um bom exemplo deste processo encontra-se na matéria que é estudada para um exame ou teste e que, após o momento de avaliação, desaparece na sua maioria da memória do sujeito. R. Atkinson e R. Shiffrin (1968, p. 102) afirmam que se torna difícil medir o tempo que a informação leva até desaparecer da memória a curto prazo quando este fenómeno ocorre. É de salientar que a eficácia da auto-repetição está limitada com a capacidade da memória a curto prazo, ou seja, com o palmo mnésico (Kekenbosch, 2005, p. 28). Chase e Ericsson (1982, p. 16) avaliaram o desempenho da memória a curto prazo em dois sujeitos através da memorização de séries de números. Os investigadores chegaram à conclusão que a capacidade deste registo mnemónico, bem como a eficácia do processo de auto repetição, não aumentam com o treino. A estimativa que os mesmos realizaram acerca do nº de itens armazenado na memória a curto prazo foi de três a cinco. De forma a recordar mais itens é necessário recorrer à memória de longo prazo.

A memória a longo prazo demonstra, à partida, uma diferença evidente em relação a outros registos mnemónicos. Enquanto que o registo de informação sensorial é acionado de forma inconsciente e a memória a curto prazo funciona sempre que o sujeito necessita de memorizar algo, independentemente da sua complexidade, a memória a longo prazo não é acionada de forma inconsciente.

Pesquisas realizadas até ao presente indicam que a capacidade da memória a longo prazo não apresenta um limite definido, partindo do princípio que o sujeito se encontra na sua total capacidade cognitiva. Isto significa que, na memória a longo prazo, ficam armazenadas todas as nossas lembranças, conhecimentos procedimentais/descritivos, etc. Posto isto, deve existir uma

organização lógica de informação na memória a longo prazo (Kekenbosch, 2005, p. 32), havendo mesmo investigadores que defendem a existência de estruturas de organização.

Chase e Ericsson afirmam no seu estudo: “...our subjects’ knowledge of running times is stored as a hierarchical structure...” (Chase & Ericsson, 1982, p. 24).

R. Atkinson e R. Shiffrin (1968, p. 104) afirmam que a memória a longo prazo armazena informação de todos os registos sensoriais: “It is clear, however, that long-term memory exists in each of the sensory modalities; this is shown by subjects’ recognition capability for smells, taste, and so on.”. E continuam dizendo: “Since long-term memory is extremely large, any truly random search would invariably be doomed to failure.” (1968, p. 121).

C. Kekenbosch evoca a divisão de conhecimentos feito nas ciências cognitivas. Neste campo de estudos existem os conhecimentos processuais, estes indicam como fazer algo, e os conhecimentos descritivos, referentes às informações de natureza teórica (2005, p. 32).

À semelhança da memória a curto prazo, na memória a longo prazo a codificação acontece nas mais diversas naturezas, porém, a codificação semântica mostra mais sucesso na recordação da informação. Talvez por isto os conhecimentos descritivos se recordem mais facilmente em relação aos conhecimentos processuais (Kekenbosch, 2005, p. 32). R. Atkinson e R. Shiffrin (1968, p. 103) também referem que a maioria das experiências, realizadas por eles, no âmbito da memória a longo prazo foram realizadas na codificação a-v-l (auditory – verbal – linguistic) suprarreferida, já que é mais fácil observar os resultados dos testes desta forma.

Ericsson e Kintsch (1995, p. 211) propõem a existência de uma memória de trabalho na memória a longo prazo. Esta proposta procura explicar a rápida evocação de informação da memória a longo prazo feita por especialistas. Este tópico será abordado em detalhe na secção 2.5.1.1.

Apesar desta capacidade, aparentemente ilimitada, muitos são os investigadores que afirmam que a evocação de informação da memória a longo prazo leva mais tempo em relação à evocação de informação existente noutros registos mnemónicos.

Ericsson e Kintsch afirmam: “(...) subjects typically recall the small number of items in STM immediately, then there is a long pause until additional items in LTM are accessed and reported.” (1995, p. 215). Os investigadores fazem referência a esta desvantagem da memória a longo prazo: “The primary bottle-neck for retrieval from LTM is the scarcity of retrieval cues that are related by association to the desired item, stored in LTM.” (1995, p. 212).

Atkinson e Shiffrin identificam duas componentes necessárias à evocação de informação neste registo mnemónico: “It is possible, therefore, to divide the recovery processes into a search

component and retrieval component, both of which must be successfully concluded in order to output the correct response." (1968, p. 122). A evocação da informação será discutida com mais detalhe na secção 2.4.3. Deste modo a experimentação teve de se adaptar às condicionantes de funcionamento deste registo. C. Kekenbosch (2005, p. 28) afirma que, para o sujeito ser capaz de usar a memória a longo prazo, o material a memorizar deve ser complexo e longo o suficiente (para esgotar a capacidade dos restantes registos mnemónicos), além disso o intervalo de tempo entre repetições permite ao sujeito assimilar a informação e transportá-la para um registo mnemónico mais permanente.

2.3. Tipos de memória

A partir da década de vinte do séc. XX começam a aparecer teorias que reconhecem a existência de estruturas para armazenar e tratar informações de naturezas específicas, localizadas em diferentes regiões cerebrais. O facto de que áreas do cérebro diferentes acomodavam tipos de memórias diferentes não foi completamente aceite pela comunidade científica (Squire et al., 2008, p. 1153).

Em meados do séc. XX as atenções foram afastadas dos processos internos do cérebro e direcionadas para os comportamentos observáveis (corrente behaviorista).

Foi através da realização de testes de memorização de pessoas com amnésia e epilepsia que se distinguiram os vários tipos de memória e até o funcionamento dos vários registos mnemónicos. *"Incontrovertible evidence that at least one brain region was specialized to support everyday memory came from a man who underwent brain surgery to treat severe epilepsy"* (Squire et al., 2008, p. 1154). *"This finding suggested that the ability to maintain information online (now usually referred to as working memory) was distinct from the ability to make a lasting record in the brain (...)"* (Squire et al., 2008, p. 1155).

É relevante referir que os tipos de memória não se dividem de acordo com os tipos de estímulo.

"Memory systems are not separated according to stimulus modality (e.g., auditory vs. visual modality) or between response modalities (e.g., manual vs. verbal responses). Instead, the critical distinctions involve how each system's anatomy and physiology support a particular type of memory representation..." (Squire et al., 2008, pp. 1156–1157).

Rubin (2006, p. 277) opõem-se a esta ideia ao propor um modelo de memória episódica constituído por sistemas independentes, aos quais chama sistemas básicos. Cada um deles é responsável por um dos sentidos, referência espacial, linguagem, emoção, narrativa e movimento. Rubin propõem que cada sistema básico tem processos e estruturas próprias, armazenamento sensorial específico, memória de trabalho, e memória de longo prazo dedicadas. Rubin (2006, p. 278) afirma que as funções dos sistemas básicos que propõe não são limitadas à memória, pois estes têm grande importância no domínio da cognição. Assim, é através da coordenação destes sistemas básicos que é formada a memória episódica.

R. Atkinson e R. Shiffrin (1968, p. 99) consideraram a hipótese da existência de mais tipos de memória, para além do *auditory-verbal-linguistic*, porém não dispõem de evidências empíricas que suportem esta afirmação.

Baddeley (2012, p. 6), que conta com um extenso trabalho de investigação em torno da memória de trabalho, desenvolveu experiências cujos resultados lhe permitem afirmar que a memória de trabalho assume várias subestruturas responsáveis pelos diferentes tipos de tratamento da informação.

Uma caracterização mais detalhada dos tipos de memória relevantes à memória musical será feita mais à frente na secção 2.6.

2.4. O funcionamento da memória

Embora já tenha sido exposta uma estrutura plausível da memória, a existência de registos mnemónicos não esclarece a forma como estes interagem entre si ou que outros processos podem ter lugar aquando da memorização. R. Atkinson e R. Shiffrin acreditam que o sujeito controla a informação que quer armazenar na memória de curto ou até longo prazo e a que não quer aproveitar, deixando-a assim desaparecer do registo de informação sensorial, bem como da memória a curto prazo. Esclarecem ainda que quando a informação alcança o próximo registo mnemónico esta não é apagada do anterior, em vez disso, degrada-se de acordo com as características desse registo (Atkinson & Shiffrin, 1968, p. 94).

Baddeley (2012, p. 5) contesta o modelo dos últimos ao afirmar, com base em evidências neuropsicológicas, que o acesso à memória de longo prazo não depende exclusivamente da integridade da memória a curto prazo.

Ericsson e Kintsch (1995) focam-se no armazenamento e recuperação da informação. Estes afirmam que, enquanto a informação alojada na memória a curto prazo é acessível ao indivíduo, a informação presente na memória a longo prazo é recuperável apenas através de estímulos que formam algum tipo de relação com a informação a recuperar.

Existem ainda referências, por toda a literatura, de fenómenos e processos que ocorrem aquando do ato da memorização. Estes permitem ao sujeito ser mais eficiente na retenção da informação bem como no tratamento da mesma que, mais tarde, facilitará a recordação. Numa tentativa de distinguir os fenómenos dos processos é possível dizer que, enquanto todos eles podem ser controlados pelo sujeito, os fenómenos podem ocorrer de forma inconsciente.

2.4.1. Fenómeno da transferência e da interferência

Ebbinghaus formou a ligação entre a memorização e a aprendizagem. Posto isto, é importante perceber em que medida aprendizagens ou informação já memorizada influenciam a retenção de novos conhecimentos. O fenómeno da transferência procura teorizar as interações entre aprendizagens desenvolvidas em momentos distintos pelo mesmo sujeito. Os conhecimentos e aprendizagens realizadas pelo sujeito podem exercer uma influência positiva ou negativa sobre o material a aprender/memorizar. A influência pode ser positiva e ajudar na retenção do novo material que se encontra de alguma forma associado a memórias já assimiladas pelo sujeito (por exemplo: ler uma obra na mesma tonalidade de uma obra trabalhada no passado). Também se pode dar o caso de a influência ser negativa devido ao facto de material já existente na memória do sujeito interferir com a retenção do novo material (por exemplo: mudar a digitação do mesmo trecho da mesma obra) (Kekenbosch, 2005, p. 13).

Endel Tulving fala um pouco sobre o fenómeno da interferência subjacente à memória episódica e à memória semântica. Para ele a memória episódica é mais suscetível de sofrer perdas com este fenómeno porque, ao contrário da memória semântica, as informações presentes na memória episódica não estão inseridas numa estrutura rica de conceitos bem como das suas ligações. A informação presente na memória semântica é estruturada de acordo com as normas que acompanham a linguagem. Esta estruturação fortalece os traços mnésicos em questão (1972, p. 391).

2.4.2. A profundidade do tratamento da informação

Até ao momento não foi referida a qualidade com que a informação é memorizada. Segue-se uma descrição dos processos cognitivos que têm lugar aquando da memorização de informação de varias naturezas.

Em 1975 os investigadores F. Craik e E. Tulving procuraram estudar a profundidade do tratamento da informação na memória episódica. Para isso, analisaram e compararam dez testes realizados anteriormente por outros investigadores. Entre as várias elações realizadas por F. Craik e E. Tulving após a sua análise, reside a ideia de que a noção de profundidade de tratamento é demasiado genérica para fundamentar a compreensão do funcionamento da memória (1975, p. 290). A qualidade com que é tratada a informação está dependente de muitas variáveis. Este facto por si só enfraquece as experiências já realizadas sobre esta temática porque, entre as experiências analisadas, não existe nenhuma que contemple todas estas variáveis em simultâneo.

F. Craik e E. Tulving (1975, p. 290) identificam algumas destas variáveis. O tratamento da informação pode ser de naturezas diferentes (visual, auditiva, semântica), independentemente da natureza do estímulo. É provável que um estímulo de natureza semântica receba um tratamento de natureza semântica, porém, pode acontecer receber tratamentos de outras naturezas (por exemplo: é normal recordar o timbre de um instrumento conhecido quando se fala nele). Além disso, um só estímulo pode receber tratamento de várias naturezas diferentes, porém, não existe uma ordem certa para os diferentes tipos de tratamento ocorrerem. Posto isto, se a experiência visa avaliar a performance de um tipo de tratamento específico, não basta apresentar o estímulo por si só, é necessário controlar o contexto em que esse estímulo vai ser tratado. Outra variável identificada por eles consiste no tempo dedicado ao tratamento de informação cujo seu aumento não é indicador de profundidade, e, por isso, não tem como consequência direta a melhoria da performance.

Posto isto, os investigadores sugerem que se use o termo alcance do tratamento em vez de profundidade do tratamento. Enquanto profundidade implica um processo estruturado e inalterado, o termo alcance contempla a flexibilidade do processo de tratamento de informação suprarreferido (1975, p. 291).

Um aspeto que os investigadores consideram importante é o facto de o estímulo estar integrado num contexto. Isto é, o estímulo é apresentado por si só, e o sujeito integra-o numa estrutura que lhe vai conferir mais significado. Esta estrutura consiste nos conhecimentos que o

sujeito já adquiriu. É a sua base de dados interna que será cruzada com o estímulo recém-chegado de modo a encontrar um lugar, para o estímulo, nessa estrutura mais ampla (1975, p. 291).

Chase e Ericsson (1982, p. 40) também reforçam a importância do contexto dizendo que o mesmo desempenha uma função crucial para manter a informação inserida na sua estrutura semântica bem como na memória episódica.

F. Craik e E. Tulving afirmam: “...*retention depends critically on the qualitative nature of the operations performed - a minimal semantic analysis is more beneficial for memory than an elaborate structural analysis.*” (1975, p. 291)

Reiteram assim a decisão de R. Atkinson e R. Shiffrin de avaliar as suas experiências, sobretudo, segundo o tratamento de natureza semântica (a-v-l).

C. Kekenbosch (2005, p. 68) também confirma, com base em várias experiências levadas a cabo por outros investigadores, que o tratamento de natureza semântica produz, regra geral, melhores resultados. Porém, tratamentos de outras naturezas podem levar a resultados igualmente bons, se os objetivos do sujeito forem cumpridos dessa forma. (por exemplo: um trecho musical tonal simples faz mais sentido se for ouvido do que se for lido em notação. Principalmente se a pessoa que estiver a ler não souber audiar).

De forma geral é possível observar que C. Kekenbosch apoia as conclusões a que chegaram F. Craik e E. Tulving no seu artigo sobre profundidade do tratamento.

Seguidamente, encontram-se descrições detalhadas dos processos mais comuns de tratamento de informação.

2.4.2.1. O processo de associação

Para R. Atkinson e R. Shiffrin (1968, p. 122) a informação armazenada tem sempre algum tipo de associação que solidifica o traço mnésico. Este processo ocorre de forma natural, sempre que o sujeito recebe informação nova. A informação recém-adquirida é, sempre que possível, associada a uma já existente na memória a longo prazo, mesmo que a informação em causa seja desprovida de sentido aparente. Estas associações podem determinar uma ordem naquela que seria uma procura randomizada, bem como aumentar a quantidade de informação memorizada. A associação de informação pode prevenir a interferência por parte de informação adquirida mais recentemente. É importante referir que esta visão do processo de associação visa otimizar a procura da informação na memória a longo prazo.

C. Kekenbosch refere que, apesar das relações associativas entre dois itens auxiliarem a recordação das mesmas, a unidade um pode ser mais facilmente recuperável através da unidade dois do que o oposto, ou vice-versa. Afirma também que podem ser estabelecidas com mesmo item associações mais fortes ou mais fracas dependendo do tratamento que este recebe. Isto deve-se ao facto de as relações associativas serem influenciadas por fatores externos ou internos ao indivíduo. A mesma palavra pode ter uma relação associativa diferente dependendo do contexto no qual se insere (2005, p. 82).

Esta ideia é defendida também por E. Tulving quando diz que o item A pode despoletar a recordação de B. Todavia, o item B muda conforme a situação devido à diversidade de associações que é possível estabelecer com o item A (1972, p. 396). E. Tulving faz uso da definição de associação de Postman. Este afirma que a associação é a ordem sequencial de unidades verbais (1972, p. 395). (Por exemplo: ordem dos bemóis e sustenidos)

2.4.2.2. O processo organizacional e de codificação

Muitos são os investigadores que tratam o processo de organização e codificação em conjunto, pela sua semelhança no que toca à alteração da representação cognitiva da informação, porém, fazem uma distinção entre eles.

E. Tulving distingue os dois processos da seguinte maneira: a codificação implica a alteração da informação de forma independente de outras informações memorizadas, a organização altera a informação através da influência de outros traços mnésicos presentes na memória episódica (1972, p. 397). O investigador defende também que a codificação semântica pode estar na base da compreensão dos vários estímulos exteriores (principalmente se considerarmos os estímulos visuais e auditivos) (1972, p. 398).

Segundo R. Atkinson e R. Shiffrin o processo de codificação é resultado de uma alteração e/ou adição de informação que ocorre na memória a curto prazo em relação a informação armazenada anteriormente na memória a longo prazo. A experimentação destes processos desenvolve-se em torno de testes que não constituem problemas lógicos, e tem um intervalo temporal entre o estímulo e a recordação longo o suficiente para o indivíduo codificar a informação. A codificação da informação permite reforçar o traço mnésico e facilita a subsequente recordação (1968, p. 115).

No que toca à organização C. Kekenbosch começa por evocar a teoria da Gestalt ou teoria da forma. Esta teoria defendia que todos os humanos têm capacidades inatas para organizar a

informação e que essa organização deve favorecer a associação, retenção e consequente recordação (2005, p. 75). Segue dizendo, à semelhança de R. Atkinson e R. Shiffrin sobre o processo de codificação, que o processo de organização ocorre na memória a curto prazo, pelo que, todos os seres humanos têm de lidar com as limitações deste registo mnemónico. Uma dessas limitações reside no palmo mnésico cuja capacidade permanece inalterada (como demonstrado por Miller). Assim, a organização que fazemos das informações torna-se um recurso para atenuar ou mesmo eliminar tais limitações. Na prática, a organização da informação pode provocar a ilusão de que a capacidade da memória aumentou, mas o que acontece na realidade é que a organização melhora a acessibilidade da informação (2005, p. 76).

C. Kekenbosch refere ainda que o processo de organização implica a intervenção, por parte do sujeito, nos dados que deram entrada no sistema de tratamento e posterior recuperação. É possível observar diferenças estruturais dos dados antes e depois de serem tratados pelo indivíduo (2005, p. 82).

2.4.3. A recuperação da informação (reconhecimento/recordação)

Embora a principal função da memória resida no armazenamento da informação (mais propriamente na memória a longo prazo), a literatura deixa, de forma geral, bem claro que a recuperação da informação pode falhar mesmo quando a retenção foi bem executada.

Obviamente que a qualidade da retenção afeta diretamente a recordação, todavia existem fatores externos ao sujeito que podem interferir com a retenção, comprometendo assim a recordação.

C. Kekenbosch (2005, p. 36) afirma que a degradação de um traço mnemónico ocorre segundo vários fatores. Entre os mais comuns estão a idade e o impacto emocional que acompanha o traço.

A investigadora clarifica a diferença entre reconhecimento e recordação. Embora sejam duas tarefas que requerem a procura de informação na memória a longo prazo, originam resultados diferentes quando postas em prática. O reconhecimento consiste na familiaridade que o sujeito sente em relação à apresentação de elementos que se encontram, de algum modo, relacionados a um material estudado anteriormente. A recordação implica a recolha de informação armazenada (2005, p. 110).

F. Craik e E. Tulving (1975, p. 290) referem que é necessário ter em atenção as condições em que o estímulo é apresentado. Não basta assegurar que o sujeito tenha acesso ao estímulo, é necessário aferir como é feito esse acesso.

R. Atkinson e R. Shiffrin partem do princípio que o processo de procura da informação na memória a longo prazo é seletivo. Caso contrário a performance dos sujeitos sairia prejudicada em testes com vários exercícios seguidos, que implicam a utilização de uma quantidade crescente de informação. Tal não se verifica. Os investigadores relembram que a informação só é transferida para a memória a longo prazo se se encontrar na memória a curto prazo. Posto isto, é necessário apresentar apenas o número de itens que a memória a curto prazo pode armazenar de uma só vez. Poder-se-ão apresentar novos itens assim que a memória a curto prazo ficar livre novamente (Atkinson & Shiffrin, 1968, p. 168).

Chase e Ericsson (1982, pp. 24–25) identificaram, após uma experiência com series longas de números, que a memória semântica influencia fortemente o processo de recordação. A memória semântica é compreendida como uma estrutura com vários níveis. Os sujeitos da sua experiência associavam os números com conhecimentos já adquiridos, e criavam grupos de números cujas referências se relacionavam. Os investigadores repararam que diferenças no tempo das respostas estavam relacionadas com a procura da informação nos vários níveis da estrutura. Posto isto, é possível observar com estes resultados a utilização de processos abordados anteriormente (codificação, organização, profundidade de tratamento).

Existem indícios que apontam para a existência de um processo de degradação na memória a longo prazo (Kekenbosch, 2005, p. 33). Esta suposição ajuda a explicar porque ocorre esquecimento. Ebbinghaus apresenta no seu método de economia a hipótese de que a incapacidade de evocar determinada informação não implica necessariamente o seu esquecimento. Acontece simplesmente que a informação não está tão acessível para ser evocada por falta de utilização, processos de natureza cognitiva que interferem com essa evocação ou mesmo trauma emocional.

2.5. Especialistas

Muitas características do ser humano (físicas e psíquicas) são creditadas como herança genética. A memória pode ser uma delas. Ericsson et al. (1993, pp. 364–365) afirmam que a prática

e a experiência podem melhorar qualquer capacidade. Seguem dizendo que indivíduos que se especializam em determinada tarefa conseguem obter melhores resultados em relação indivíduos não especializados, porém, quando a capacidade testada não tem relação direta com a especialidade do indivíduo os seus resultados são semelhantes a um não especialista. Na teorização acerca da memória de trabalho realizada por Ericsson e Kintsch (1995, p. 239), o aumento da capacidade desta estrutura da memória está associada, apenas, à especialidade do indivíduo. Este facto implica que a especialização do indivíduo está dependente da prática e da experiência.

Todavia, a prática e a experiência nem sempre se traduzem em aumento de capacidade.

Os investigadores mostram exemplos do tempo médio que especialistas de várias áreas levam para atingir a sua melhor performance. Os resultados variam entre dez e trinta e cinco anos, aproximadamente. Além dos dados apresentados, especialistas que iniciam a sua aprendizagem na área de especialização mais cedo (na fase da infância), geralmente, levam mais tempo para se especializarem. Isto pode ser explicado através das limitações das capacidades cognitivas em estádios iniciais do desenvolvimento humano (Ericsson et al., 1993, p. 366).

Posto isto, é necessário restringir a amplitude do conceito de praticar. Os investigadores dão o nome de prática deliberada (*deliberate practice*) quando o indivíduo tem motivação para aprender e realiza uma reflexão da sua performance ao longo da aprendizagem (Ericsson et al., 1993, pp. 367–368).

Williamon e Valentine (2000, p. 371) afirmam que o conceito de prática deliberada suprarreferido é muito vago. Não considera as diferenças existentes no material a praticar nem a discrepância na qualidade da prática deliberada entre indivíduos.

Posto isto, é possível afirmar que a memorização de material musical carece de prática, bem como, técnicas de codificação específicas para o efeito.

2.5.1. Memória especializada

Chaffin, Logan e Begosh (2008, p. 358) falam da existência de memória especializada em várias áreas da performance, sendo a música uma delas.

Esta designação ajuda a explicar o facto de os especialistas memorizarem e evocarem rapidamente grandes quantidades de informação, que se encontram relacionadas e codificadas de forma complexa. Como referido anteriormente, a memória a curto prazo permite uma boa acessibilidade à informação, porém, com capacidade reduzida (Chase & Ericsson, 1982, p. 16; Miller, 1956, p. 95). Por outro lado, a memória a longo prazo pode armazenar e codificar grandes

quantidades de informação, porém, com um processo de evocação lento, como referido na secção da estrutura da memória (2.2).

À luz desta inconsistência teórica Chase e Ericsson (1982, p. 24) identificam aquelas que são, na sua opinião, as questões mais importantes para teorizar memória especializada: qual a estrutura da memória a longo prazo? Quais os mecanismos de evocação de informação utilizados para melhorar a performance? Qual a função de estruturas de recordação e da memória de trabalho na memória especializada?

Antes de procurar as respostas às questões acima colocadas é necessário responder a uma mais importante: será que a música carece da utilização de memória especializada?

Williamon e Valentine (2002, pp. 6–11) demonstram que a música partilha similaridades com outras atividades que fazem uso de memória especializada (desportos de interior), bem como, o facto da aprendizagem musical ocorrer ao longo de anos, de forma a dominar todos os conceitos e práticas implicados na execução instrumental.

A memória especializada é, segundo Ericsson e Kintsch (1995) fundamentada em três princípios: codificação específica de nova informação, um sistema eficiente de evocação de informação da memória a longo prazo (despoletado por estímulos que se relacionam com a informação evocada) e prática continuada do processo de evocação de informação de maneira a torna-lo mais rápido.

No que toca à memória musical, estes princípios são verificados no âmbito de vários estudos levados a cabo sobre circunstâncias variadas.

O conhecimento adquirido por músicos experientes no domínio da teoria (Ritmo, acordes, arpejos, escalas) ajudam a codificar informação proveniente de uma obra musical. Williamon, Valentine e Valentine (2002, p. 516) referem que músicos experientes recordam, manipulam e codificam material musical de forma mais eficiente relativamente a músicos menos experientes. Apontam como principais causas a maior capacidade da memória a curto prazo e mais rapidez no processo de evocação de informação da memória a longo prazo.

Chase e Ericsson (1982, p. 42) afirmam que sujeitos menos experientes em determinada tarefa apresentam mais dificuldade a distinguir informação relevante da não relevante.

O segundo princípio pode ser justificado com o uso da estrutura formal da música aquando da execução instrumental memorizada. A estrutura formal providencia pontos de referência que servem de estímulo de evocação para partes específicas de uma obra (uma secção ou passagem) (Williamon et al., 2002, p. 516). Williamon e Valentine (2002, p. 26) observaram performances superiores nos sujeitos que mais usaram a estrutura formal da obra para guiar a sua performance.

Ericsson e Kintsch (1995, p. 215) afirmam que a informação armazenada na memória a longo prazo está menos acessível do que a que se encontra na memória a curto prazo, porém, o tempo de recordação da memória a longo prazo pode ser consideravelmente reduzido quando são usados estímulos com associações fortes à informação que se quer recordar. Williamon, Valentine e Valentine (2002, pp. 513–514) realizaram um estudo com dois pianistas profissionais com o objetivo de identificar mudanças de atenção nos músicos em relação aos diferentes níveis organizacionais de uma obra (secções, compassos, tempos). Os resultados demonstraram que todos os pontos de referência utilizados pelos pianistas, aquando da execução musical memorizada, coincidiam com inícios de secções ou compassos.

Também Chaffin e Imreh (1997, p. 316) defendem que uma parte importante da preparação para a performance é o desenvolvimento de mecanismos de recordação flexíveis, que permitirão a continuação da performance apesar do que possa correr mal.

O terceiro princípio verifica-se através da prática que o músico realiza nas várias tentativas de execução memorizada de uma obra. A utilização continuada de mecanismos de recordação de informação da memória a longo prazo aumenta a rapidez deste processo. Além disso, é imperativo que a recordação da informação relativa à próxima secção da obra, aconteça no momento certo. Tal informação deve ser evocada antes dos movimentos físicos necessários à execução desse trecho, porém, se a evocação acontecer muito antes pode dar-se o caso de exceder a capacidade da memória a curto prazo (Chaffin et al., 2008, p. 358).

2.5.1.1. Memória de trabalho

Apesar de estar presente na secção anterior uma descrição das capacidades necessárias à memorização especializada de material musical, falta ainda relacionar essa memorização com os mecanismos da memória. O estabelecimento desta relação torna-se necessário por se verificar que a memória especializada não funciona de acordo com as características dos registos de memória abordados até aqui.

Chase e Ericsson (1982, pp. 24–28) propõem uma estrutura de memória especializada. A sua estrutura integra a memória a curto e a longo prazo. A memória a longo prazo está dividida em três subestruturas: a memória semântica, a estrutura de evocação e o contexto. Os investigadores propõem chamar a estas subestruturas de memória a médio prazo (1982, p. 40). A memória de trabalho constitui um mecanismo que tira partido de, pelo menos três componentes: a memória a curto prazo, que garante acesso imediato a acontecimentos recentes; a memória a médio prazo,

que armazena informação relevante para a tarefa em mãos; e o contexto, que controla os processos cognitivos da tarefa em mãos (1982, pp. 55–56).

Enquanto que a estrutura definida acima procura explicar a eficácia da memória especializada, Ericsson e Kintsch (1995, p. 239) focam-se na grande capacidade da memória especializada. De forma a dar resposta à problemática os investigadores identificam a memória de trabalho de curto prazo e a memória de trabalho de longo prazo (1995, p. 211). Utilizando como base a estrutura de Chase e Ericsson, os investigadores afirmam que é possível aumentar a capacidade da memória de trabalho de longo prazo através da sua utilização continuada numa tarefa específica (Ericsson & Kintsch, 1995, p. 220). No entanto, a informação presente na memória de trabalho de longo prazo é organizada diferentemente para tarefas distintas. Segundo os investigadores, a memória de trabalho de longo prazo é moldada conforme as demandas da tarefa, o que faz deste mecanismo da memória parte inseparável da capacidade especializada (Ericsson & Kintsch, 1995, p. 239). Seguem dizendo que o sujeito deve aprender a codificar informação de forma eficiente, tal como a criar estruturas de recordação de forma a evocar rapidamente grandes quantidades de informação (Ericsson & Kintsch, 1995, p. 239).

Baddeley (2012, p. 18) concorda com a teoria dos últimos, todavia, entende a memória de trabalho como um mecanismo independente. Afirma que a teoria de Ericsson e Kintsch diz respeito à relação da memória de trabalho com a memória a longo prazo, pois considera que o funcionamento da memória de trabalho envolve áreas do cérebro comuns à memória de longo prazo. Baddeley considera a memória de trabalho como um intermediário entre a cognição e a ação.

Como verificado em secções anteriores o funcionamento e as estruturas da memória constituem um assunto controverso entre a comunidade científica. No entanto, atendendo às teorias aqui apresentadas, é possível afirmar que a memória de trabalho desempenha um papel crucial na cognição e, consequentemente, no desenvolvimento de tarefas complexas como a performance musical.

2.6. Representação mental musical

De maneira a continuar a relacionar a memória musical especializada com as estruturas e processos mentais, é necessário abordar o tipo de tratamento conferido à informação musical. O

estudo de uma obra musical pode originar um processo inconsciente de memorização. Este tipo de memorização é referido por Chaffin, Logan e Begosh (2008, p. 352) como cadeia associativa. A cadeia associativa não apresenta muita fiabilidade, visto que, a nota que é tocada em determinada altura forma a ligação para a próxima e assim sucessivamente. Ou seja, se a execução da obra falhar em determinado momento, o músico vê-se obrigado a recuar ao ponto onde começa a cadeia associativa onde se encontrava. Além do constrangimento da repetição, o músico sofre com a ansiedade e o medo de falhar no mesmo sítio.

De maneira a evitar esta situação, os investigadores referem que existe um processo consciente de memorização, a memória de conteúdo endereçável. Esta pode ser desenvolvida para funcionar em estreita relação com os momentos mais relevantes da obra, funcionando assim como uma rede de segurança no caso de a cadeia associativa falhar. A memória de conteúdo endereçável contempla assim os dois primeiros princípios da memória especializada sugeridos por Ericsson e Kintsch (1995) abordados na secção anterior.

Chaffin, Logan e Begosh (2008, p. 352) afirmam que o executante deve integrar os dois processos de memória no estudo, e consequente memorização, de determinada obra.

Os últimos distinguem os dois processos através da representação da informação usado em cada um. A memória de conteúdo endereçável consiste, sobretudo, em representações verbais (conhecimento declarativo). A cadeia de associação consiste em representações motoras, visuais e auditivas (conhecimento procedimental).

Posto isto, é possível afirmar que a memória musical exige tratamentos de várias naturezas (secção 2.6), que dão utilidade a diferentes tipos de memória (secção 2.3) (Chaffin et al., 2008, p. 354).

Os autores identificam os sistemas de memória auditiva, visual, motora, narrativa e linguística, como sendo os mais importantes para a memorização musical. A performance musical memorizada deve tirar partido da informação codificada em cada sistema. Na experiência, referida anteriormente, em que Williamon, Valentine e Valentine trabalham com dois pianistas profissionais, os mesmos afirmam que o facto de tocar a obra permite evocar mais elementos relacionados com as ações físicas necessárias à execução. Ao passo que, visualizar e audiar a obra mentalmente não remete para as representações da memória motora (2002, p. 512).

Chaffin, Logan e Begosh (2008, pp. 355–357) fazem uma pequena descrição dos vários tipos de memória. A memória auditiva permite ao sujeito evocar a representação mental do som sem necessitar de imagens ou conceitos associados. A memória motora permite automatizar movimentos realizados anteriormente, baseando-se no estímulo das articulações, músculos e tato.

Os autores afirmam que a memória motora representa, para um músico, a maior segurança da integridade de uma obra memorizada. O músico até pode visualizar e audiar a obra, porém, apenas no momento que executa a obra este sabe que a memorização está segura.

A memória visual, para os músicos, assume a forma da partitura na fase inicial do estudo, e transforma-se gradualmente na posição das mãos no instrumento. Os autores chamam a atenção para o facto de que a memória visual não constitui imagens perfeitas, mas antes representações moldadas pela percepção do indivíduo da realidade. A memória narrativa cria ligações entre acontecimentos, de outra forma isolados, para que a sua união ganhe significado. Assim, é possível identificar estrutura formal ou intenção representativa na música. Por fim, a memória linguística acompanha os restantes tipos na forma de indicações verbais construídas pelo próprio indivíduo. Este tipo de memória pode ser usado como método de prática mental ou para continuar uma performance cuja memória falhou em determinado momento.

Em suma, a execução instrumental constitui uma atividade complexa que faz uso de uma capacidade de memória especializada. Esta capacidade de memorização evolui conforme a prática do sujeito, visto que, para codificar devidamente a informação é necessário conhecer teoria musical, bem como, discernir os elementos da estrutura formal da obra em estudo. Estes dados, que se encontram armazenados na memória de longo prazo, devem ser ativados através de referências provenientes da obra, passando assim para a memória de trabalho. A informação memorizada compreende várias naturezas (conhecimentos procedimentais e conhecimentos declarativos), pelo que, no momento de evocação, todas devem ser utilizadas.

2.7. Breve contextualização histórica da performance musical memorizada

Muitas vezes, a decisão de tocar de memória ou não acontece consoante o tipo de música a apresentar. Por exemplo: repertório de música de câmara ou orquestral tende a apresentar-se com partitura já que as várias partes da obra são destinadas a indivíduos diferentes sendo a junção, nestes casos, a prioridade máxima dos músicos e não a memorização. No entanto, o repertório a solo, apesar da sua memorização ter níveis de dificuldade muito variados, favorece, geralmente, de uma apresentação desprendida de partitura. A memorização da obra permite ao músico um contacto mais direto com o público e também uma transmissão emotiva mais forte, conforme é afirmado por Jane Ginsborg: *“In addition, memorization can enable the use of direct eye contact*

with an audience (and gaze, in other ways, for expressive purposes) that is more convincing than when referring to the score.” (Ginsborg, 2004, p. 123)

3. O projeto educativo

3.1. Participantes

A seleção dos participantes incidiu sobre alunos do ensino artístico especializado cujo o seu instrumento é a guitarra clássica. Foram também acautelados fatores como a idade, capacidade cognitiva, técnica instrumental, acuidade auditiva e maturidade. Visto que o projeto educativo visa submeter os participantes a um teste de memorização, tais características devem apresentar-se o mais homogêneas possível de maneira a não adulterar os resultados. Posto isto, a forma mais eficiente de garantir uma amostra equilibrada sem a necessidade de recorrer a testes de capacidades foi restringir o nível de aprendizagem dos participantes a certos graus específicos. Desta forma foi possível angariar seis participantes, dos quais, dois são de 3º grau e quatro de 4º grau. A prática de ensino supervisionada realizada no âmbito do mestrado em ensino de música contribuiu com dois participantes. A diferença de idades, como será possível verificar pelos resultados, não originou discrepâncias significativas entre níveis de aprendizagem.

Todos os participantes no estudo iniciaram a sua aprendizagem musical aos dez anos de idade e, todos eles, mudaram de professor de instrumento apenas uma vez.

Os participantes serão referidos por letras, de A a F, de acordo com a ordem cronológica da sua participação no projeto.

3.2. A obra

De forma a implementar o projeto educativo, o primeiro elemento a ter em conta é a obra sobre a qual a memória dos participantes será testada.

Esta obra, destinada a ser memorizada numa única aula, deve ter um nível de dificuldade mais baixo relativamente ao reportório convencional de 3º e 4º graus. Como referido nas secções

anteriores, a memorização é uma tarefa complexa que faz uso de uma pluralidade de recursos cognitivos.

A escolha da lição nº1 do compositor Fernando Sor presente na sua *Introduction à l'étude de la guitare* (Introdução ao estudo da Guitarra) op.60 pareceu ir de encontro às necessidades do projeto educativo.

A contribuição à literatura da guitarra clássica deixada pelo compositor Fernando Sor tem o seu valor reconhecido na comunidade guitarrística a nível global. Para além da sua vasta obra para guitarra clássica, da qual consta material didático amplamente usado pelos profissionais da área até aos dias de hoje, é possível, através do seu método, identificar a sua sensibilidade e atenção aos pormenores. Brian Jeffery (1995) refere ainda no prefácio do Método para Guitarra de Fernando Sor que, para além de compositor, Sor foi um pedagogo com uma visão holística da guitarra clássica.

A preferência dada a uma lição em detrimento de um estudo ou uma obra propriamente dita é justificável com a visão que Fernando Sor tinha quanto à função de cada material de apoio à aprendizagem de técnica instrumental. Um método constitui um tratado que descreve os princípios pelos quais se fundamentam as regras. Um exercício incorpora uma das regras numa peça de música. Lições são obras progressivas no seu grau de complexidade que incorporam várias regras em simultâneo. E, finalmente, estudos têm como objetivo trabalhar exceções específicas da prática instrumental ou, como continuação dos exercícios, trabalhar regras com mais profundidade (Sor, 1995, p. 46). Após a consideração destas tipologias, a escolha de uma lição pareceu a mais indicada. Simples tecnicamente (por isso a Lição nº1), porém, acompanhada de informação teórica suficiente para codificar e estruturar o material a memorizar.

Na sua forma original, a Lição nº1 tem 16 compassos divididos por duas secções de 8.

Para este projeto serão apenas utilizados os 8 compassos iniciais, ou seja, a primeira secção.



Figura 1 Obra original



Figura 2 Excerto da obra utilizado no exercício

3.3. Metodologia

3.3.1. Problemática

A problemática à qual este projeto educativo pretende dar resposta recai sobre se a memorização musical é atingível tendo em conta a estrutura hierárquica da informação e respetiva codificação.

Muitos são os músicos que se queixam de esquecimento de secções de determinada obra aquando da execução da mesma. Este acontecimento repete-se tanto com jovens aspirantes como com músicos experientes, portanto, a qualidade com que memorizamos informação não está dependente da nossa experiência, maturidade, cansaço ou sensibilidade musical.

3.3.2. Objetivos

Como objetivo principal deste projeto educativo, pretende-se que os intervenientes no estudo toquem de memória uma obra simples à primeira tentativa de execução no instrumento.

Porém, com este trabalho, será possível alcançar outros objetivos secundários, tais como:

- Auxiliar os participantes no seu estudo pessoal;
- Melhorar o desempenho dos alunos intervenientes noutras disciplinas através da capacidade de síntese e codificação de informação presente neste exercício.

3.3.3. Métodos

O projeto educativo em questão é, quanto à ação do investigador (manipulação), um estudo experimental visto que o investigador intervém na experiência. Relativamente à base de seleção dos participantes revela-se um estudo de caso, pois a amostra compreende seis alunos do 3º e 4º graus. Participaram neste estudo dois alunos de 3º grau e quatro alunos de 4º grau. O número de alunos em causa indica ainda que este seja um estudo ecológico.

O mesmo apresenta-se também como transversal e prospetivo pois a recolha de dados teve lugar num momento único para cada participante e não foram analisadas quaisquer informações anteriores a esse momento. Não foi possível realizar todas as participações ao mesmo tempo por constrangimentos de horário e localização visto que o exercício aqui proposto visa ser implementado na aula individual de instrumento. Assim, cada participante teve à sua disposição a total atenção do experimentador.

O tipo de recolha e análise de dados foi qualitativo, pois qualquer apreciação incidiu sobre os alunos em questão pelo que os resultados não são passíveis de extrapolação. Para além da amostra reduzida todos os participantes trabalharam a mesma obra.

O presente projeto tem como objetivo confrontar os resultados ao nível individual e entre os vários participantes. Foi realizada uma reflexão acerca dos fatores que levaram à sua disparidade ou similaridade, o que faz deste um estudo analítico.

Este projeto educativo teve lugar em diversas instituições de ensino. Entre as quais consta o Curso de Música Silva Monteiro, pois este reúne todas as condições para realizar o estudo em causa, além de que, foi também aqui realizada a Prática de Ensino Supervisionada. Todas as diligências necessárias para com a direção dos estabelecimentos de ensino, os pais dos alunos e os alunos, foram postas em prática para viabilizar a realização do projeto.

3.4. Elaboração do projeto

A revisão à literatura realizada anteriormente serve agora para balizar os procedimentos e objetivos específicos do projeto.

O projeto educativo que se apresenta será realizado sem instrumento, à exceção da execução final da obra. Esta decisão partiu da observação, fundamentada empiricamente, da forte relação existente entre a memorização motora e a fragilidade da memória. Chaffin e Imreh (1997,

p. 317) afirmam que é, sobretudo, em pianistas iniciantes que se nota maior dependência da memória motora. Este motivo parece constituir a principal razão para o problema recorrente da falha de memória aquando da execução instrumental. Posto isto, é necessário fazer uso de outros tipos de memória. C. Kekenbosch (2005, p. 32) afirma ainda que os conhecimentos procedimentais (memória motora) são, geralmente, menos acessíveis à recordação do que os conhecimentos declarativos.

Como referido na secção respeitante à obra, esta tem 8 compassos divididos ritmicamente em 4 semínimas cada. Se a única figura rítmica existente na obra fosse a semínima seria possível deduzir que existem, no total, 32 notas. No entanto, existem na obra 3 mínimas, um acorde e uma pausa de semínima. Isto faz com que existam 30 notas. Ou seja, 30 itens destinados à memorização. Todas as teorias sobre a capacidade da memória a curto prazo abordadas, à exceção das teorias de memória especializada, indicam capacidades inferiores a 10 itens.

Chase e Ericsson fazem observações acerca dos sujeitos submetidos ao seu estudo: “(...) *SF and DD never grouped together more than three or four digit groups.*” (1982, p. 16).

Miller afirma: “(...) *this span is usually somewhere in the neighborhood of seven.*” (1956, p. 90)

Posto isto, é possível afirmar que este projeto fará uso dos vários registos mnemónicos (registo de informação sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo descritos na secção 2.2).

No que toca ao tratamento da informação, a literatura enfatiza o conhecimento teórico do sujeito, bem como, o uso da estrutura formal da obra.

Ericsson e Kintsch referem que a sua proposta de memória de trabalho de longo prazo faz uso da codificação e da estrutura da informação: “*At a very general level we can characterize LT-WM as being mediated by a retrieval schema in which information the subject has encountered is encoded and stored in LTM, where it is associated with its appropriate retrieval cues (...)*” (1995, p. 216).

Chase e Ericsson concluem que estruturar o conhecimento é benéfico para o desempenho da memória especializada: “(...) *one important component of skilled performance is the rapid access of a sizable set of knowledge structures (...)*” (1982, p. 55).

Chaffin e Imreh defendem a importância da estrutura formal da obra: “*The retrieval scheme in this case was provided by the formal structure of the music. In the early practice sessions the pianist worked on the problem of identifying and memorising the way the Italian Rondo form was implemented.*” (1997, p. 335).

Williamon, Valentine e Valentine reiteram a ideia dos últimos quando discutem a forma como os sujeitos dos seus testes organizaram a informação: “(...) *both performers organised their encoded information according to the music’s formal structure.*” (2002, p. 513)

Visto que os participantes são alunos de 3º e 4º grau, os seus conhecimentos teóricos são escassos relativamente ao que é necessário para analisar uma obra musical. Este facto foi demonstrado nos dois estudos levados a cabo por Williamon, Valentine e Valentine que afirmam: “*Clearly, experts do encode, manipulate, and retrieve information in ways vastly different to non-experts. They are able to circumvent some of the limitations of general information processing that severely constrain novice performance (...)*” (2002, p. 516). Foi desenvolvido um questionário, descrito em pormenor na próxima secção, acerca das principais características da obra. Caso o conteúdo de algumas perguntas suscite dúvidas entre os participantes ou estes não saibam a resposta à questão, o experimentador deve auxiliá-los.

O questionário tem como principal objetivo promover a codificação da informação perante as regras do sistema tonal musical. Porém, se o participante não tem os conhecimentos necessários para compreender, por exemplo, as funções harmónicas da obra, estas funcionarão apenas como etiquetas associadas a determinadas notas ou compassos. Todavia, o processo de associação também constitui um método eficaz de recordação de um item através de outro como afirmado por Tulving: “*The use of associative language is admittedly easier in some situations than others (...)*” (1972, p. 395). Assim, a associação de informação retém o seu valor no âmbito do presente projeto.

A utilização da estrutura formal da obra encontra-se enfatizada, não só pelo questionário, que lhe dedica 4 questões, como pelo esquema, descrito em pormenor na próxima secção. Por se tratar de uma obra com uma duração relativamente curta, a estrutura formal consiste apenas em duas secções. De forma a criar subdivisões no interior de cada secção, a última pergunta do questionário é referente ao número de motivos existentes na obra. Por motivos entende-se a aparição de algo inédito. Foram identificados três motivos: o 1º no compasso 1, o 2º nos compassos 3 e 4, e o 3º nos compassos 6, 7 e 8. Nos compassos 2 e 5 existe uma reaparição do 1º motivo.

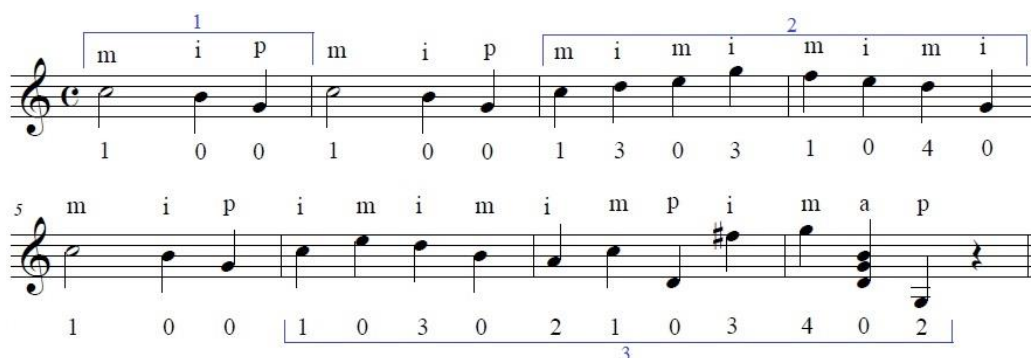


Figura 3 Motivos da obra

A fragmentação da obra em partes mais pequenas permite aos participantes organizar os itens individuais (notas) em pequenos grupos fáceis de memorizar em conjunto. Chase e Ericsson observam que um dos sujeitos do seu teste de memorização de séries numerais nunca agrupa mais de quatro números: *“After about a month of practice, SF introduced a very important innovation in his retrieval structure: hierarchical organization. He began to separate groups of 4 digits followed by groups of 3 digits.”* (1982, p. 17).

São estabelecidas ainda outras associações intra-itens, como é o caso da digitação. A digitação surge apenas no esquema que precede o questionário. O seu papel é estabelecer associações com as respetivas notas. Além das ligações dentro da mesma nota existem associações inter-itens. Nos compassos 3 e 4 ocorre uma escala ascendente seguida por uma descendente. A nota mais aguda da escala é um sol4, atingido através de salto ascendente. E a mais grave é um sol3, atingido através de salto descendente (figura 3). No penúltimo compasso existem 4 notas cujos os intervalos ocorrem sempre em direções opostas. Se as notas estivessem ligadas por uma linha reta esta linha assumiria uma forma de zig-zag (figura 4). O acorde presente no último compasso é composto por 3 notas, todas elas tocadas em cordas soltas. Aquando do processo de memorização, o experimentador fará referência a estes factos de forma a auxiliar a memorização dos compassos em causa.

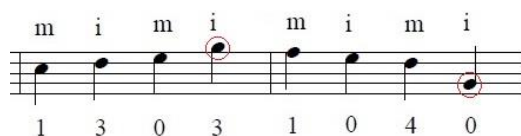


Figura 4 motivo 2

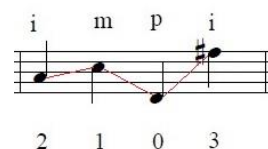


Figura 5 compasso 7

O pedagogo Anthony Glise (1997, p. 92) afirma que o ser humano é uma criatura predominantemente visual, isto é, grande parte do meio que rodeia o sujeito é retido visualmente. Posto isto, as questões dividem-se em categorias às quais foram atribuídas cores. Cada categoria tem uma cor correspondente, que deve constar no esquema, que também constitui um auxiliar visual.

Os procedimentos do projeto educativo serão descritos detalhadamente na secção seguinte.

3.5. Implementação do projeto

É importante clarificar desde já que este exercício foi concebido de maneira a homogeneizar os procedimentos entre os vários participantes. O objetivo desta austeridade procedimental centra-se em enfatizar as tentativas de execução memorizada da obra, pois é através destas que é possível aferir o sucesso ou fracasso deste exercício. Além disso, como referido anteriormente os conhecimentos teóricos dos participantes não são suficientes para proceder à análise autónoma de uma obra musical.

O presente consiste em quatro momentos distintos, que devem ser realizados pela ordem que se segue: questionário, esquema, cópia escrita, execução.

Parâmetros

Os parâmetros que constam no esquema são definidos pelo investigador. Estes parâmetros são sempre os mesmos para todos os participantes.

Existem 5 categorias de parâmetros, cada uma representada por uma cor.

- Tonalidade (**verde**),
- Ritmo (**vermelho**),
- Forma (**laranja**),
- Motivos (**azul**),
- Digitação (**roxo**).

As primeiras 3 categorias subdividem-se em 3 parâmetros cada.

Na tonalidade encontramos a tonalidade, as alterações harmónicas e a sequência harmónica.

No ritmo encontramos o tipo de compasso (subdivisão), o compasso e uma célula rítmica frequente.

Na forma encontramos o tipo de forma, a forma e o nº de compassos por secção.

A categoria dos motivos, tal como a da digitação, não tem subdivisões.

A digitação é a única categoria que só aparece no esquema. Não faz sentido integra-la no questionário visto que esta deve ser escrita em conjunto com as notas e as respostas do questionário devem ser dadas em escrita corrente, exceto o ritmo frequente.

Ao todo existem onze parâmetros que devem fazer parte do esquema precedente e contribuir para a compreensão que o participante cria da obra:

- Tonalidade,
- Alterações harmónicas,
- Sequência harmónica;
- Tipo de compasso (subdivisão),
- Compasso,
- Célula rítmica frequente;
- Tipo de forma,
- Forma,
- Nº de compassos por secção;
- Motivos;
- Digitação.

Questionário

Aqui encontram-se perguntas sobre as características da obra que vão fazer parte do esquema.

Será entregue aos alunos uma folha A4 com as perguntas escritas com as cores de cada categoria.

Como referido anteriormente o sujeito deve responder às perguntas em escrita corrente exceto a pergunta 2.2 (Indique um ritmo que apareça frequentemente), que deve ser respondida com figuras rítmicas.

É importante referir que a pergunta 1.2 (qual é a progressão harmónica?) Requer conhecimentos teóricos que estão para além do nível de aprendizagem dos participantes. Nesse caso, o investigador deve auxiliar os participantes na resposta a esta questão. O foco deste exercício não é testar os conhecimentos de teoria musical dos participantes, mas sim estabelecer tantas ligações quanto possível, de forma a integrar as notas numa estrutura que auxilie a sua recordação.

Esquema

Numa 2ª folha A4, orientada na horizontal, branca e com um pentagrama no fundo, o participante deve colocar o esquema.

Para facilitar a organização da folha, esta é dividida mentalmente em 5 linhas de largura semelhante. A linha inferior coincide com o pentagrama. A cada categoria deve ser dedicada uma

linha, com a exceção da tonalidade, que ocupará duas. Fica assim: 1ª linha: tonalidade (dois primeiros parâmetros apenas), 2ª linha: ritmo; 3ª linha: forma; 4ª linha: progressão harmônica; 5ª linha: motivos/digitação.

Colocam as respostas que deram ao questionário no espaço em branco, começando do canto superior esquerdo. Cada parâmetro deve ser rodeado com um círculo da cor da categoria. Os parâmetros da mesma categoria devem ser colocados pela mesma ordem que aparecem no questionário da esquerda para a direita.

Na imagem abaixo é possível ver um exemplo do esquema (o esquema dos participantes foi escrito à mão).

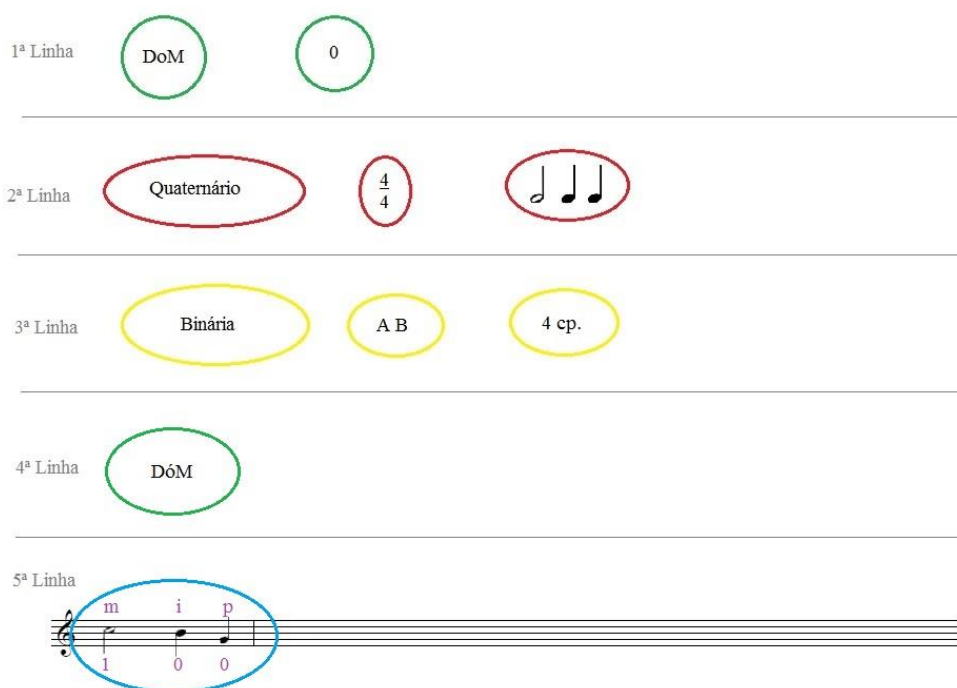


Figura 4 Exemplo de Esquema

Os motivos são escritos no pentagrama acompanhados do único parâmetro exclusivo ao esquema: a digitação. Esta deve ser escrita com lápis roxo, dentro do círculo azul que rodeia o motivo.

As funções harmônicas que aparecem na quarta linha devem ser respeitantes e estar alinhadas aos motivos que aparecem na quinta linha.

Encontra-se abaixo uma ilustração deste procedimento do esquema.

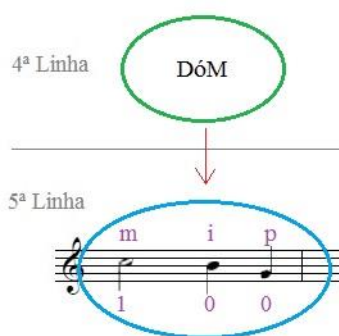


Figura 5 4ª e 5ª linhas

Cópia Escrita (Transcrição)

Aqui, o participante deve escrever a obra com respetiva digitação na 3ª folha A4 com dois pentagramas vazios.

Na secção 3.4 foram referidas relações inter-itens e intra-itens, como forma de fortificar a recordação das notas. Estas relações devem ser demonstradas verbalmente pelo investigador quando o participante realizar a cópia integral da obra. É também neste momento que o investigador solicita ao participante que evoque verbalmente cada motivo três vezes. O motivo um quando o participante acaba de copiar o segundo compasso, o motivo dois após a cópia do quarto compasso e o motivo três quando concluída a cópia na totalidade.

Execução

O participante executa a obra de memória. Será feito um registo áudio e vídeo da execução de cada aluno.

3.6. Método de recolha de dados

Os dados recolhidos para posterior análise foram extraídos, essencialmente, da gravação da execução memorizada de cada participante com recurso a uma câmara de vídeo.

3.7. Método de análise de dados

As gravações das execuções memorizadas foram analisadas sobre duas perspectivas distintas.

A primeira visa estabelecer comparações entre participantes diferentes. A segunda procura analisar performances individuais.

Os fatores tidos em consideração para a análise do mesmo participante foram:

- Duração da execução de cada motivo,
- Duração da execução total da obra.

A relação bilateral de notas corretas e incorretas provou ser insuficiente em relação aos resultados obtidos. Após a análise das gravações foi possível identificar cinco acontecimentos diferentes no que toca à recordação das notas:

- Notas omissas,
- Notas erradas corrigidas,
- Notas erradas não corrigidas,
- Notas corretas repetidas,
- Notas corretas.

Os fatores de comparação entre participantes focam-se em:

- Verificar possíveis disparidades existentes entre participantes de graus diferentes,
- Encontrar dificuldades ou facilidades generalizadas por toda a amostra,
- Realizar o balanço definitivo deste exercício.

4. Resultados

A apresentação dos resultados encontra-se dividida por cada participante finalizando com alguns dados gerais.

Os resultados individuais referem todos os aspetos relevantes a cada execução. Qualquer erro rítmico será mencionado, digitação errada ou períodos de espera entre notas mais longo do que o suposto.

Existem ainda duas tabelas para cada execução individual. Na primeira constam os tempos total e dedicados a cada motivo, acompanhados das respetivas médias por número de compassos. É importante notar que o compasso número 5, sendo repetição do motivo 1, é considerado apenas no tempo total.

A segunda tabela faz referência aos diversos acontecimentos de recordação das notas. Estes são representados por percentagens.

Os resultados coletivos centram-se em três observações. A primeira recai sobre a média de todos os tempos individuais despendido para cada motivo juntamente com a média de cada compasso dentro dos motivos.

A segunda é referente à percentagem de notas corretas em cada motivo. Em primeiro são demonstradas as percentagens individuais seguidas de uma média percentual para cada motivo. Para a percentagem de notas corretas são apenas contabilizadas as notas bem executadas na primeira tentativa e sem repetições.

A terceira e última observação consta no estabelecimento de uma comparação entre os participantes do 3º grau e do 4º grau. Posto isto, serão abordados dados que concernem percentagens de notas corretas e restantes, bem como, ao período de tempo levado para executar a totalidade e cada compasso.

Participante A

O ritmo de toda a obra foi bem executado, incluindo, o ritmo do motivo 1.

A digitação da mão esquerda esteve sempre correta, porém, ocorreram alguns erros na da mão direita. Principalmente trocas entre os dedos indicador e médio.

Como é possível constatar na tabela seguinte, a duração média por compasso na execução memorizada do participante A é de 5.8 segundos. A diferença dos tempos necessários para executar

o motivo 1 e 2 não são significativas, ao contrário do motivo 3, que levou mais do dobro do tempo dos restantes a ser executado.

Tabela 1 Duração da execução do participante A

	Motivo 1 (2 cp)	Motivo 2 (2 cp)	Motivo 3 (3 cp)	Total (8 cp)
Duração	00:06	00:07	00:33	00:47
Média cp	00:03	00:035	00:11	00:058

O participante A conseguiu uma alta percentagem de notas corretas, repetindo apenas 4 notas pertencentes ao motivo 3. Estas notas repetidas estão associadas às únicas hesitações presentes nesta execução.

Tabela 2 Percentagens da execução do participante A

	Percentagem
Notas omissas	0%
Notas erradas	0%
Notas corrigidas	0%
Notas repetidas	14.3%
Notas corretas	85.7%

Participante B

O participante B não demonstrou problemas ao nível do ritmo nem da digitação da mão esquerda. Por outro lado, a digitação da mão direita foi marcada por erros espalhados por toda a execução. Foram realizadas muitas repetições de dedos, sobretudo do indicador e médio, principalmente em progressões descendentes de notas cujas cordas eram contíguas.

O tempo médio de execução por compasso é superior no motivo 3, porém, representa um aumento constante desde o início da execução até ao final.

Tabela 3 Duração da execução do participante B

	Motivo 1 (2 cp)	Motivo 2 (2cp)	Motivo 3 (3 cp)	Total (8 cp)
Duração	00:08	00:12	00:22	00:47
Média cp	00:04	00:06	00:073	00:058

O participante B obteve uma boa eficácia nas notas corretas. As notas repetidas estão distribuídas entre os motivos 2 e 3.

Tabela 4 Percentagens da execução do participante B

	Percentagem
Notas omissas	0%
Notas erradas	0%
Notas corrigidas	0%
Notas repetidas	25%
Notas corretas	75%

Participante C

O ritmo do motivo 1 não foi perceptível na execução deste participante.

Quanto à digitação da mão esquerda, não houve erros a apontar. Já a mão direita apresentou alguns erros durante a execução.

O tempo dedicado a cada motivo apresenta um aumento significativo. É importante referir que o participante parou durante alguns segundos em duas ocasiões. A primeira pausa localizou-se entre a última nota do compasso 3 e a primeira do compasso quatro, com duração de cerca de 6 segundos. A segunda pausa ocorreu na primeira nota do compasso 8. Como se pode constatar pelos dados da tabela abaixo, todo o motivo 3 foi executado de forma lenta.

Tabela 5 Duração da execução do participante C

	Motivo 1 (2 cp)	Motivo 2 (2cp)	Motivo 3 (3 cp)	Total (8 cp)
Duração	00:04	00:15	01:01	01:23
Média cp	00:02	00:075	00:203	00:103

Apesar de não existirem notas omissas, o participante C cometeu muitos erros. Foram no total 6 notas erradas, entre elas, o fá# do penúltimo compasso confundido com fá natural. Por outro lado, este participante repetiu apenas uma nota durante a sua execução.

Tabela 6 Percentagens da execução do participante C

	Percentagem
Notas omissas	0%
Notas erradas	21.4%
Notas corrigidas	0%
Notas repetidas	3.6%
Notas corretas	75%

Participante D

A execução rítmica deste participante foi irrepreensível. Já a digitação da mão direita apresentou erros no motivo 1e 3.

Á semelhança de outros participantes a média de tempo utilizado para cada compasso do motivo 3 é mais do dobro daquela utilizada para os compassos do motivo 1.

Tabela 7 Duração da execução do participante D

	Motivo 1 (2 cp)	Motivo 2 (2cp)	Motivo 3 (3 cp)	Total (8 cp)
Duração	00:06	00:08	00:20	00:47
Média cp	00:03	00:04	00:066	00:058

As notas omissas, as notas repetidas e uma das notas corrigidas ocorreram no motivo 3. A nota corrigida restante ocorreu no motivo 2. Apesar de todos estes enganos a percentagem de notas corretas permaneceu alta.

Tabela 8 Percentagens da execução do participante D

	Percentagem
Notas omissas	7.1%
Notas erradas	0%
Notas corrigidas	7.1%
Notas repetidas	7.1%
Notas corretas	78.7%

Participante E

O participante E executou a digitação da mão esquerda corretamente, ao contrário da da mão direita.

O tempo médio dedicado a cada compasso difere significativamente entre os diferentes motivos, aumentando gradualmente do motivo 1 para o 3.

Tabela 9 Duração da execução do participante E

	Motivo 1 (2 cp)	Motivo 2 (2cp)	Motivo 3 (3 cp)	Total (8 cp)
Duração	00:06	00:15	00:29	01:00
Média cp	00:03	00:075	00:096	00:075

Não existiram grandes pausas entre notas. Contudo, este participante repetiu um grande número de notas, sobretudo nos motivos 2 e 3. Não obstante ter conseguido corrigir uma nota, executou duas notas erradas e omitiu outras duas.

Tabela 10 Percentagens da execução do participante E

	Percentagem
Notas omissas	7.1%
Notas erradas	7.1%
Notas corrigidas	3.6%
Notas repetidas	10.7%
Notas corretas	71.5%

Participante F

O participante F não executou o ritmo do motivo 1 com clareza. Também não respeitou a digitação da mão direita presente na partitura. A digitação da mão esquerda não demonstrou erros.

A execução deste participante ficou marcada por duas grandes pausas. A primeira, com cerca de 21 segundos, ocorreu na penúltima nota do compasso 4 (motivo 2) devido ao esquecimento da nota que lhe seguia (sol 3). A segunda, com cerca de 24 segundos, ocorreu depois da segunda nota do compasso 6 (motivo 3). Após esta pausa, o participante saltou para o compasso 7.

Posto isto as durações dos motivos 2 e 3 são semelhantes, apesar da diferença no número de compassos.

Tabela 11 Duração da execução do participante F

	Motivo 1 (2 cp)	Motivo 2 (2cp)	Motivo 3 (3 cp)	Total (8 cp)
Duração	00:07	00:42	00:47	01:49
Média cp	00:035	00:21	00:156	00:136

O participante F obteve uma percentagem de notas corretas baixa. Isto deve-se ao facto de existirem 3 notas omissas mais 4 notas erradas.

Tabela 12 Percentagens da execução do participante F

	Percentagem
Notas omissas	10.7%
Notas erradas	14.3%
Notas corrigidas	3.6%
Notas repetidas	17.8%
Notas corretas	53.6%

Resultados gerais

Tal como referido no início da presente secção, os resultados gerais encontram-se divididos em três observações. Para cada uma foi desenvolvida uma tabela onde constam os dados discutidos.

Na tabela que se segue é possível observar o incremento gradual no tempo requerido para a execução de cada motivo.

Tabela 13 Tempo médio por motivo e por compasso

	Motivo 1	Motivo 2	Motivo 3
Duração média	00:06	00:16	00:42
Duração média cp	00:03	00:08	00:14

Encontram-se a seguir as percentagens de notas corretas respeitantes aos vários motivos da obra. No motivo 1 existem 6 itens, no motivo 2 constam 8 itens e, finalmente, no motivo 3 encontram-se 13 itens.

Tabela 14 Percentagem de notas corretas por motivo

	Motivo 1	Motivo 2	Motivo 3
A	100%	100%	63.6%
B	100%	50%	72.7%
C	100%	62.5%	54.5%
D	100%	87.5%	54.5%
E	100%	50%	63.6%
F	100%	37.5%	27.3%
Média geral	100%	64.6%	56.1%

Comparação entre graus de aprendizagem distintos através dos dados mais relevantes.

Tabela 15 Comparação entre graus de aprendizagem

	3º grau	4º grau
Tempo total (média)	01:25	01:26
Tempo por cp (média)	00:08	00:08
Notas corretas (percent.)	80.4%	69.6%
Restantes notas (percent.)	19.6%	30.4%

5. Discussão

Os dados apresentados acima demonstram a taxa de sucesso das várias dimensões do projeto educativo. Existem quatro tópicos que merecem ser prontamente adereçados, quer para obter boa compreensão dos resultados quer para justificar algumas decisões na implementação do projeto.

O ritmo e a digitação desempenham, no que concerne a esta experiência, papéis secundários relativamente às notas musicais. Obviamente o ritmo é parte integrante de qualquer obra. Todavia, o excerto musical aqui trabalhado exhibe apenas uma pequena variação rítmica no tema principal, pelo que o ritmo não ocupa um lugar de extrema importância para a execução do mesmo. No entanto, 3 dos 6 participantes realizaram uma execução rítmica clara. No que toca à digitação todos os participantes cometeram erros na mão direita, enquanto que a execução pela qual a mão esquerda é responsável foi quase perfeita. Isto reflete o que acontece na abordagem normal de repertório. A digitação da mão esquerda é muito mais intuitiva, e provoca menos erros, do que a da mão direita. Note-se que o ritmo e a digitação não estão presentes na evocação verbal dos diferentes motivos, feita pelos participantes na altura da cópia escrita.

Em segundo lugar, é necessário olhar para as diferenças nos resultados do 3º e 4º graus. A tabela 15 indica que a duração média de execução total e por compasso não difere significativamente entre graus. Todavia, a percentagem de notas corretas apresenta uma diferença de 20%. Seria de esperar que os participantes de 4º grau, devido ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e musical superior, auferissem os melhores resultados. No entanto, tal não foi o caso pois a maior percentagem de notas corretas pertence aos participantes do 3º grau. Posto isto é possível afirmar que, entre os participantes estudados, não se verificam resultados superiores devido à diferença no nível de aprendizagem. Além disso, os participantes expuseram dúvidas muito semelhantes quando confrontados com o questionário, o que demonstra que os seus conhecimentos de teoria musical se encontram homogeneizados.

Terceiramente, é importante fazer referência aos resultados presentes nas tabelas 13 e 14. Na primeira constam as durações médias da execução de cada motivo, e na segunda encontram-se as percentagens individuais e gerais de notas corretas, também organizadas segundo os motivos. O tempo médio dedicado aos motivos é menor para o motivo 1 (6 segundos), aumenta para mais do dobro no motivo 2 (16 segundos) e volta a aumentar significativamente no motivo 3 (42 segundos). As percentagens de notas corretas são, aparte do motivo 1, variadas entre participantes. Porém, o motivo 2 tem uma média percentual de notas corretas de 64.6% enquanto que a média

do motivo 3 fica-se pelos 56.1%. Estes dados mostram que a dificuldade de memorização da obra aumenta conforme os motivos. É compreensível o motivo 1 obter uma média percentual de notas corretas de 100%, bem como uma duração média de 6 segundos. O mesmo é composto por dois compassos iguais cujo o conteúdo é o tema mais reconhecível da obra. Além disso o tema em causa tem apenas três notas das quais duas são notas soltas (si 3, sol 3). Por esta razão o compasso 5, que é uma repetição dos dois primeiros, não foi integrado em qualquer dado que concerne aos motivos.

Por outro lado, o motivo 3 é o mais longo com 3 compassos, e o que integra o maior número de notas diferentes. Na descrição dos procedimentos aplicados na prática do projeto educativo foram referidas algumas associações nos compassos do motivo 3 que o experimentador demonstrou a todos os participantes. Todavia, estas não parecem ter sido suficientes para facilitar a recordação das notas presentes no motivo 3. O participante F acertou em 27.3% das notas do último motivo e foi o segundo mais lento a recordar os últimos compassos da obra, com um tempo de 47 segundos. Quem despendeu a maior quantidade de tempo neste motivo foi o participante C, com 1 minuto e 1 segundo, porém com uma taxa de sucesso bastante superior nos 54.5%.

Não obstante, como explicar a taxa de sucesso do participante B nos 72.7% em 22 segundos, se as associações estabelecidas pelo experimentador não são eficazes? Esta questão intensifica-se quando considerados os 20 segundos que o participante D demorou a executar o motivo 3, obtendo 54.5% de notas corretas (a mesma percentagem do participante C). Estes dados confirmam ainda a afirmação por parte de Kekenbosch que desvaloriza a relação do tempo de tratamento com a eficácia na evocação de informação: *“(…) dados experimentais mostram que uma tarefa estrutural complexa (...) leva mais tempo do que uma tarefa semântica e provoca uma retenção mais fraca.”* (2005, pp. 66–67).

Finalmente, após a análise de alguns dos dados mais marcantes do projeto, é necessário clarificar as circunstâncias sobre as quais ocorreram grande parte dos erros nas execuções. A inclusão da percentagem referente às notas repetidas foi alvo de reflexão por parte do experimentador na medida em que as mesmas são bem executadas á primeira tentativa, tal como as notas corretas, no entanto, são precedidas de várias repetições. Embora as repetições não ponham em causa a evocação dessa nota, evidenciam dificuldade na evocação da nota que se segue. Criar uma percentagem para notas repetidas diferente da das notas corretas mostrou ser um bom método de penalização àqueles que repetiram notas.

Outra situação recorrente entre os participantes foi a execução de certas notas em oitavas erradas. Estas foram consideradas incorretas. Por exemplo, o participante F errou a última nota da obra (sol 2). Contudo, ele sabia que se tratava de um sol e, na altura da execução, tocou sol 3. O

mesmo sucedeu no ré 3 presente no sétimo compasso que foi confundido com ré 4. As notas tocadas pelo participante são mais comuns no repertório abordado no seu grau de aprendizagem. Este facto aliado a algum desconhecimento do braço da guitarra, justificam os erros mencionados acima. O participante C também demonstrou respostas semelhantes para determinadas notas. Assim, verifica-se que os participantes memorizaram as notas com sucesso o que faz deste um bom exercício para realizar a primeira abordagem a uma nova peça. No entanto, é necessário referir que estes casos não representam a maioria. Apesar das diferenças nos resultados, todos os participantes conseguiram estabelecer associações entre notas e integra-las numa estrutura com vários níveis hierárquicos. Os procedimentos levados a cabo na implementação deste projeto educativo visam a realização desta codificação elaborada tal como se encontra fundamentada pela literatura abordada anteriormente.

Apesar do foco deste projeto educativo incidir sobre a memorização musical, não faz qualquer referência à memória motora (ver secção 2.6). Esta ausência seria facilmente colmatada com a introdução da execução dos movimentos necessários à performance da obra em estudo numa guitarra “imaginária”. Segundo o que indica a literatura este tipo de memória é bastante usado pelos músicos. Chaffin e Imreh (1997, p. 317) postulam, no entanto que é, sobretudo, em pianistas iniciantes que se nota maior dependência da memória motora. Este motivo parece constituir a principal razão para o problema recorrente da falha de memória aquando da execução instrumental. Posto isto, é necessário fazer uso de outros tipos de memória. O projeto acima mencionado foi desenvolvido com atenção à utilização dos restantes tipos de memória implicados na memorização musical, em detrimento da memória motora.

5.1. Implicações pedagógicas

Chaffin, Logan e Begosh afirmam de forma clara que, apesar de existir um processo inconsciente de memorização, ao qual chamam de cadeias associativas, tal não é suficiente para assegurar uma boa representação mental da obra. É necessário memorizar de forma consciente de maneira a criar uma memória de conteúdo endereçável. Esta será, segundo os autores, muito mais segura: *“Associative chains have a major weakness: to reach any link in the chain you have to start at the beginning. (...) Content- addressable memories avoid this problem.”* (2008, p. 352).

Também Aaron Williamon defende que é benéfico realizar uma análise formal e harmônica da peça logo na abordagem inicial, pois quanto mais informação o músico sabe sobre determinada obra, mais relações mentais este consegue fazer. Estas relações ajudam o músico a formar uma representação mental mais clara da obra em causa. Williamon chamou a este processo de memorização inteligente: *“One could naturally suggest that the more ways in which music is encoded, the more associations and connections will be formed to that information and, therefore, the more likely an individual will be to remember it.”* (2002, p. 124).

Exercícios como o que é aqui apresentado podem satisfazer a necessidade de conhecer e memorizar melhor a obra a executar. Pois, não raras vezes, os alunos não sabem sequer a tonalidade das peças que tocam. Ainda assim, a prática tradicional do estudo por repetição conserva a sua importância.

Giesecking e Leimer discutem o impacto que a repetição impõe sobre a memorização:

Practicing signifies the continual repetition of some part of a piece, and has the following effect:

When a part of a composition has been played for the first time, a picture of the same becomes imprinted on the brain. (...) In general, a very faint impression is left on the memory, similar to a photograph which is not clear (...) Through constant repetition the picture becomes more and more distinct and finally resembles a clear, Sharp photograph.

(Giesecking & Leimer, 1972, p. 47)

No entanto alertam para a qualidade das repetições feitas nas seções de estudo:

The mistakes made, when playing, again cause a picture to appear in the brain, which, however, being faulty, needs correction. (...) and faults, especially in regard to rhythm, and acquired through incorrect practicing, can be eradicated only by great effort.

(Giesecking & Leimer, 1972, p. 47)

A ideia de que um instrumentista deve trabalhar sem o seu instrumento pode causar estranheza para a maioria. Todavia, analisar determinada obra com intenção de a memorizar pode revelar-se uma poupança de tempo que é depois investido a resolver passagens tecnicamente difíceis ou a trabalhar na expressividade da execução.

Anthony Glise reitera esta ideia quando afirma que o instrumentista imagina as digitações, posições técnicas e som quando está longe do instrumento. O que considera ser uma grande contribuição para a memorização da obra (1997, p. 92).

O projeto educativo em mãos mostra que a análise dos espetos teóricos da obra ajuda o aluno, não só a memorizar, como também a compreender o que se propõe tocar. É possível afirmar ainda que não é obrigatório que o aluno domine por completo os conteúdos teóricos presentes na análise da obra para tirar vantagem deste exercício. Finalmente, proceder à análise de obras destinadas à execução instrumental, pode promover o desenvolvimento do aluno no âmbito da disciplina de formação musical.

5.2. Limitações do estudo

Como referido anteriormente, o exercício foi desenvolvido de maneira a homogeneizar procedimentos e, desta forma enfatizar somente as diferenças presentes nas execuções. Porém, apenas são consideradas as diferenças visíveis. Qualquer processo cognitivo levado a cabo pelos participantes, aparte dos mais comumente referidos e presentes numa grande variedade de atividades cerebrais, não são avaliados. Isto deve-se a vários fatores. O primeiro sendo a falta recursos e conhecimento para os implementar no estudo, nomeadamente, técnicas de neuroimagem cuja utilização carece de infraestruturas apropriadas e profissionais especializados. O segundo fator prende-se com a coesão temática da dissertação. Um estudo aprofundado dos processos cognitivos individualizados implicaria o desenvolvimento de investigação no âmbito das neurociências. Algo que, a ser feito, comprometeria o formato de dissertação do presente documento. Ginsborg afirma que cada músico encara a tarefa da memorização sob diferentes perspetivas. Justificando assim o uso de estratégias de memorização diferenciadas para cada pessoa. Vai mais longe dizendo que pode existir preferência pessoal no uso dos diferentes tipos de memória (2004, p. 138). No entanto, Chaffin, Logan e Begosh discordam dizendo que os sistemas neurológico e cognitivo não divergem significativamente entre indivíduos (2008, p. 361).

Apesar do exercício aqui apresentado reter algum valor pedagógico, falta abordar uma questão central para qualquer tipo de prática musical. O estímulo auditivo é de grande importância quer para memorizar, quer para executar música. O único estímulo ecoico apresentado no exercício suprarreferido aparece sob a forma de trauteio e serve de auxílio para a identificação das secções

e dos motivos da obra. Todos os participantes souberam identificar a estrutura formal da obra após conhecerem o discurso musical. Nenhum deles demonstrou saber como a peça soava antes da mesma ser trauteada. Edwin Gordon postula que para ser capaz de dar significado à notação é necessário “audiar” (2000, p. 21). No entanto, o mesmo afirma também: *“A memorização da música através de um instrumento relaciona-se, antes de mais, com as dedilhações e outros pormenores técnicos, e não com a audição da própria música.”* (2000, p. 25).

Por último, as condicionantes da implementação do projeto, sobretudo no que toca à calendarização, não permitiram avaliar a eficácia deste exercício a médio/longo prazo. Seria interessante submeter os mesmos participantes à execução memorizada da obra de F. Sor pela segunda vez. Talvez num projeto futuro esta questão possa ser trabalhada de modo a fazer deste um exercício útil não só para a abordagem inicial da obra como também para a preparação à performance.

5.3. Considerações finais

O projeto educativo aqui abordado demonstrou que é possível memorizar uma obra musical com sucesso sem recorrer à memória motora ou ao próprio instrumento. Grande parte desta eficácia deve-se à formação de conhecimento declarativo, cuja superioridade relativamente ao conhecimento procedimental foi referida em secções anteriores.

Para além dos resultados imediatos do exercício este pode também melhorar o estudo individual do aluno. A sua utilização continuada pode resultar num aumento da capacidade de organização de informação, bem como da associação dos aspetos teóricos com a prática instrumental. A relação do aluno com a partitura também é melhorada, pois são extraídas mais informações da mesma. Assim é possível realizar uma abordagem mais metódica e eficaz de novas obras, o que permite ao aluno dominar os aspetos técnicos da obra com mais rapidez, permitindo-lhes dedicar-se aos aspetos expressivos.

Todos estes aspetos permitem ao aluno valorizar o conhecimento de teoria musical, bem como a própria disciplina de educação musical, a qual é muitas vezes negligenciada. Assim, o ensino musical unifica os vários domínios com um objetivo em comum: a performance instrumental.

Parte II

Relatório de Prática

de Ensino Supervisionada

1. Introdução

A componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música teve lugar no Curso de Música Silva Monteiro (CMSM), no ano letivo 2016/2017. O estágio contou com a orientação do Professor Hugo Simões, e consistiu em coadjuvação pedagógica, participação em atividade pedagógica, e organização e participação em atividades diversas que vão de encontro à ideologia pedagógica do suprarreferido estabelecimento de ensino.

Este relatório tem início com a contextualização da Prática de Ensino Supervisionada que engloba a descrição da escola, onde consta a história da instituição de ensino, bem como os objetivos e currículo, referente às iniciativas e projetos que mais marcam a atividade atual do CMSM.

Seguidamente, apresenta-se uma descrição da Prática de Ensino Supervisionada e das suas quatro vertentes. Aqui estão presentes as planificações e relatórios das aulas lecionadas em coadjuvação pedagógica, bem como, das aulas assistidas no âmbito da participação em atividade pedagógica do orientador cooperante. Também aqui, é possível encontrar uma breve descrição de cada aluno envolvido na atividade do professor estagiário.

Para finalizar, são feitas algumas considerações finais acerca da Prática de Ensino Supervisionada.

2. Contextualização

2.1. Descrição da escola

A minha prática de ensino supervisionada foi desenvolvida no Curso de Música Silva Monteiro.

Numa tentativa de ilustrar as condições sobre as quais decorreu o estágio, irei proceder a uma descrição daquele estabelecimento de ensino.

O Curso de Música Silva Monteiro é uma escola particular de música fundada no final dos anos 20 do séc. XX. Está situada na Rua Guerra Junqueiro na cidade do Porto.

Esta instituição de ensino foi fundada por três irmãs de nome Carolina (1889-1948), Ernestina (1890-1972) e Maria José (1892-1973) da Silva Monteiro (Cabral, 2016).

A origem do Curso de Música Silva Monteiro está intimamente ligada com o percurso pessoal das suas fundadoras, pelo que, é necessário conhecer a história da família das três irmãs de maneira a criar um entendimento mais completo sobre a atividade desta escola. O avô paterno das três irmãs fundadoras da escola, António da Silva Monteiro, emigrou para o Brasil onde angariou fortuna. Foi reconhecido na cidade do Porto como um grande comerciante, empresário e filantropo (Cabral, 2016). Após o seu retorno para Portugal, proporcionou educação de elevada qualidade, nomeadamente educação musical, às suas netas (Campos, 2013). A Música foi de grande importância na formação das três irmãs. Ao longo da sua formação como pianistas tiveram oportunidade de trabalhar com vários professores de grande qualidade. Os nomes mais marcantes foram os de Augusto e Virgínia Suggia e o de Óscar da Silva, que por sua vez recebera formação de Clara Schumann (Cabral, 2016).

No período entre as duas guerras mundiais os efeitos da crise económica fizeram-se sentir nos negócios da família, agora dirigidos pelo pai das três irmãs, José da Silva Monteiro (Cabral, 2016). Como resposta à crise económica, as três irmãs, dotadas de uma sólida cultura musical, criaram uma escola de música (Campos, 2013).

De seu nome Curso Silva Monteiro, criado a 2 de março de 1928, foi a primeira escola de música privada da cidade do Porto. Começou por funcionar na residência familiar da altura situada na Avenida da Boavista, nº881. Tinha, inicialmente, um grupo de três alunas, que cresceu rapidamente (Cabral, 2016).

Das três irmãs, Ernestina era a que tinha maior visão do futuro bem como espírito empreendedor. Este facto, juntamente com a aposta na contratação de um bom corpo docente, contribuiu para o sucesso pedagógico do Curso Silva Monteiro (Fonseca, 2010, p. 10). O trabalho das três irmãs no âmbito da docência originou a formação de gerações inteiras de pianistas, constituídas por profissionais e amadores (Cabral, 2016). Até 1972, piano era o único instrumento contemplado no ensino do Curso de Música Silva Monteiro (Fonseca, 2010, p. 33).

Em 1973, Ernestina e Maria José da Silva Monteiro cessam as suas funções como diretoras da escola. Este cargo foi assumido por três das alunas e colaboradoras mais antigas, Maria Teresa Matos, Maria da Conceição Caiano e Maria Fernanda Wandschneider. A partir deste momento a escola passou a designar-se Curso de Música Silva Monteiro (Cabral, 2016).

Uma característica do Curso de Música Silva Monteiro que o distingue de outras escolas reside no facto de o espaço físico onde, desde a sua formação, se desenvolvem as suas atividades ser uma casa de habitação. Este espaço é símbolo do ambiente familiar presente na origem da escola, que se mantém conservado até aos dias de hoje (Campos, 2013). A integração do ensino

articulado no Curso de Música Silva Monteiro provocou uma grande afluência de alunos, o que pôs em risco a permanência da escola nas mesmas instalações. Porém, foram celebrados protocolos com escolas do ensino regular, como forma de responder a esta afluência sem alterar as infraestruturas (Campos, 2013). Entre as escolas protocoladas encontram-se: escola primária de Santa Maria, escola básica do Viso, e escolas secundárias Clara de Resende, Fontes Pereira de Melo e Cerco. Os professores do Curso de Música Silva Monteiro deslocam-se a estas escolas para lecionar a sua área disciplinar.

Em 2008 a direção da escola é, novamente, transferida para o trio constituído por: Álvaro Teixeira Lopes, Arminda Odete Barbosa e Sofia Matos Alvim (Fonseca, 2010, p. 11).

O Curso de Música Silva Monteiro mantém uma forte e duradoura relação com a autarquia local. Em 1953 a autarquia reconheceu a importância desta instituição de ensino com a atribuição de uma medalha de ouro da cidade (Câmara Municipal do Porto, 2013). Desta relação resultam vários projetos, nomeadamente, o Ciclo de Recitais Silva Monteiro que consiste na realização de recitais que têm lugar em várias infraestruturas municipais, bem como, o projeto “Música para Todos”. Deste projeto resultou a formação da orquestra juvenil da bonjóia, em 2011, constituída por alunos de várias escolas situadas em zonas da cidade do Porto suscetíveis de intervenção social (Campos, 2013).

Tal como demonstrado pela história, esta é uma escola de música com forte tradição pianística, porém, a qualidade do seu ensino é transversal a todos os instrumentos.

2.1.1. Objetivos e Currículo

O projeto educativo do CMSM explicita de forma clara a intenção de um envolvimento cultural ativo junto da comunidade. Pois não só é procurado um dinamismo artístico interno ao nível dos projetos pedagógicos como também externo com iniciativas como o projeto “Música para Todos” e Ciclo de Recitais Silva Monteiro suprarreferidos, inseridos nos projetos artísticos. O projeto educativo da escola faz ainda referência aos projetos pedagógico-artísticos que consistem no aclamado Concurso Santa Cecília (concurso internacional de piano), bem como no projeto “SPACE” que visa a interação de estudantes de vários países (Curso de Música Silva Monteiro, 2016).

Naturalmente, foram os projetos pedagógicos os que mais influenciaram a minha prática de ensino supervisionada. Nomeadamente as Aulas Abertas de Instrumento que visam a proximidade dos encarregados de educação ao ensino artístico dos seus educandos. As Classes de

Conjunto, mais propriamente, a orquestra de guitarras, onde, numa das aulas, pude desenvolver a minha apresentação sobre a história da guitarra clássica. O Festival Mini-concertos para Mini-músicos onde me foi concedida a oportunidade de me apresentar em público como instrumentista.

Os alunos do CMSM apresentam-se em público pelo menos uma vez por período, isto é, sem considerar a prova de avaliação realizada sempre com a presença de júri.

As audições são realizadas, geralmente, no final de cada período após a ocorrência das provas e são abertas a todo o público. No 1º período os alunos apresentam-se todos juntos independentemente de grau ou instrumento. No 2º período têm lugar audições de turma e no 3º período audições de classe.

De seguida, apresento uma descrição dos vários ciclos de estudos existentes no CMSM.

2.1.1.1. Iniciação

O curso de iniciação no CMSM compreende as idades dos 4 aos 9 anos de idade.

Está dividido em 5 níveis, sendo o primeiro o nível 0 e o último o nível 4.

O nível 0 é destinado a alunos em idade pré-escolar, contando com uma carga horária de 90 minutos semanais repartidos pelas disciplinas de classe de conjunto e formação musical.

Já os níveis 1, 2, 3 e 4, contam com uma carga horária de 135 minutos semanais, repartidos igualmente pelas disciplinas de classe de conjunto, formação musical e instrumento.

Estes níveis correspondem aos 4 anos do 1º ciclo do ensino oficial.

Os objetivos para o ensino básico presentes no projeto educativo do CMSM procuram sobretudo fomentar o gosto para ouvir e fazer música.

Já os objetivos específicos do ensino da guitarra clássica enfatizam a postura correta, bem como o começo da relação do aluno com o instrumento. Sonoridade, segurança, velocidade e dedilhação são apenas algumas das capacidades presentes nos objetivos deste ciclo de estudos. Além disso, é concedida atenção a aspetos como: fraseado, sentido rítmico, autonomia no estudo, articulação, dinâmica etc.

Os níveis de iniciação podem ter um momento de avaliação específico (prova) ou apenas avaliação contínua.

2.1.1.2. Ensino Básico

O ensino básico acontece de forma paralela aos 2º e 3º ciclos do ensino regular. Encontra-se organizado por 5 graus que correspondem respetivamente ao 5º, 6º, 7º, 8º, 9º anos de escolaridade.

A frequência no ensino básico pode ser feita de acordo com dois regimes distintos.

O regime articulado prevê um protocolo com a instituição de ensino regular, funcionando o ensino artístico especializado como um complemento ao ensino regular.

O regime supletivo torna o ensino artístico especializado independente do ensino regular.

Os objetivos do ensino básico são definidos de forma a satisfazer as necessidades de cada grau. Contudo, tendo sempre em vista a continuidade da formação do aluno ao longo do percurso musical.

No presente ciclo de estudos a avaliação é repartida pela avaliação contínua (70%) e pela prova de avaliação (30%). Nos 2º e 5º graus os alunos realizam uma prova global no final do 3º período. Esta prova tem uma cotação de 30% na avaliação final. Os restantes 70% são resultantes da avaliação realizada ao longo de todo o ano letivo.

2.1.1.3. Ensino Secundário

O curso secundário contempla o 6º, 7º e 8º grau e corresponde ao ensino secundário do ensino regular, ou seja, do 10º ao 12º ano.

O ensino secundário prevê a adição de duas áreas curriculares para além das que são lecionadas nos restantes tipos de ensino (Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto), são estas Análise e Técnica de Composição e História da Cultura e das Artes.

Os objetivos, à semelhança do ensino básico, são específicos de cada grau.

O ensino secundário tem como objetivo máximo permitir a integração dos alunos no mercado de trabalho ou a progressão de estudos artísticos no ensino superior.

No que concerne à guitarra, cada grau tem agora uma lista de obras, estudos e escalas de cariz obrigatório, bem como a matriz do recital final de 8º grau.

No que toca à avaliação, as provas têm agora um peso de 50% na avaliação final.

3. Prática de Ensino Supervisionada

O funcionamento da prática de ensino supervisionada começou no princípio do ano letivo e consistiu na prática pedagógica de coadjuvação letiva, na participação em atividade pedagógica do orientador cooperante, na organização de atividades de dinamização da comunidade escolar e participação em atividades da escola. O meu orientador cooperante foi o Professor Hugo Simões.

3.1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

Foram selecionados três alunos da classe do professor Hugo Simões para receber aulas em coadjuvação letiva. Flávia Monteiro do 2º grau, José Pereira do 3º grau e Hugo Baptista do 4º grau. Os nomes dos alunos são fictícios de modo a assegurar o anonimato dos mesmos. Ao longo do ano letivo foram lecionadas um total de onze aulas por aluno nestas circunstâncias. Quatro aulas no primeiro período, cinco aulas no segundo período e duas aulas no terceiro período.

Estas aulas decorriam à terça-feira, com início às dezasseis horas e quarenta e cinco minutos e término às dezoito horas e trinta minutos.

A supervisão do orientador cooperante foi uma constante ao longo de todo o processo, o que proporcionava discussão e análise das práticas levadas a cabo dentro da sala de aula por parte do estagiário. A realização destas reflexões só foi possível devido à existência de um intervalo de quinze minutos entre a primeira aula e a segunda.

Para cada aula foram desenvolvidos uma planificação e um relatório. Todas as planificações seguem o mesmo modelo base, bem como, todos os relatórios.

Os dois modelos têm apenas um elemento em comum: o cabeçalho. Este consiste numa pequena tabela com informações respeitantes à aula (aluno, grau, hora, data).

A planificação encontra-se dividida em três tópicos. Conteúdos a abordar na aula, objetivos a satisfazer no final da aula e o plano da aula ao minuto.

O relatório encontra-se dividido em quatro tópicos. Recursos utilizados em aula, sequência dos conteúdos abordados na aula, ambiente da aula e reflexão pessoal.

Os tópicos ambiente da aula e reflexão pessoal constituíram instrumentos de reflexão muito valiosos quer para avaliar o desempenho do estagiário, como para realizar uma reflexão sobre o percurso de determinado aluno.

Apresentarei agora as planificações seguidas pelos relatórios de cada aula respeitantes a um aluno de cada vez, bem como uma pequena descrição do mesmo.

Flávia Monteiro

A Flávia Monteiro frequenta o 2º grau de guitarra clássica e o seu primeiro contacto com o instrumento foi aos 9 anos. Iniciou a sua aprendizagem musical noutra escola e, aos 10 anos, entrou para o CMSM. Os instrumentos de cordas sempre a cativaram mais do que os restantes e, quando questionada acerca da razão pela qual escolheu guitarra, a aluna afirmou ter preferência pelo som da mesma, bem como, alguma aversão pelo som do violino.

Como aluna a Flávia demonstra empenho e vontade de aprender. O seu nível técnico, quando considerando o grau de aprendizagem, encontra-se acima da média. Porém, uma das maiores dificuldades da Flávia reside na qualidade do trabalho realizado em casa. Muitos são os relatórios de aulas que fazem referência a este problema. No final da aula a aluna sai da sala com uma ideia clara das tarefas a realizar em casa durante a semana seguinte e, na aula que se segue, o trabalho encontra-se exatamente no mesmo ponto em que estava. Foi considerada a hipótese de a aluna não estudar de todo em casa, mas esta hipótese foi desconsiderada pelo facto de não se verificarem regressões no progresso de aprendizagem, bem como, pela confirmação do encarregado de educação de que a Flávia estuda regularmente.

No 3º período, embora esta dificuldade persistisse, a aluna demonstrou melhoras na autonomia e gestão do seu trabalho de casa.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 18 de outubro de 2016	Hora: 16:00

Conteúdos

Exercício técnico para mão direita.

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala de Dó M (duas oitavas).

1ª secção da obra de M. Giuliani.

Objectivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e da escala.

Assegurar que a aluna realizou uma leitura correcta da 1ª secção da obra de M. Giuliani.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (10 min.)

Realização da escala de Dó M (10 min.)

1ª secção da obra de Giuliani (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 18 de outubro de 2016	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas).

Apresentação da 1ª secção da obra Anglaise de F. Carulli.

Ambiente da aula

A aluna demonstra ainda alguma inibição perante o estagiário, embora menos evidenciada em relação à aula assistida.

Reflexão pessoal

A aluna teve um bom desempenho durante a aula. Apresentou dificuldades na escala, nomeadamente, na extensão dos dedos da mão esquerda. Esta limitação técnica resultava em ruídos indesejados na execução da escala. Porém, se melhorar o trabalho em casa, esta será facilmente ultrapassada.

Foi-lhe pedido que apresentasse as duas primeiras secções da obra de F. Carulli de cor na próxima aula.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 25 de outubro de 2016	Hora: 16:00

Conteúdos

Exercício técnico para mão direita.

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala de Dó M (duas oitavas).

1ª secção da obra de M. Giuliani.

Objectivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e da escala.

Assegurar que a aluna realizou uma leitura correcta da 1ª secção da obra de M. Giuliani.

Iniciar a leitura da 2ª secção da obra de M. Giuliani.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (10 min.)

Realização da escala de Dó M (10 min.)

1ª secção da obra de Giuliani (5 min.)

2ª secção da obra de M. Giuliani. (15 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 25 de outubro de 2016	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas).

Apresentação da 1ª secção da obra Anglaise de F. Carulli.

Ambiente da aula

Aula passada sem problemas no que toca à interação do professor com o aluno.

Reflexão pessoal

A aluna não desenvolveu um trabalho de casa rigoroso e consistente.

Apesar de a realização da escala apresentar melhorias, a obra de F. Carulli não estava de cor ou tampouco teve fluidez na sua execução.

Grande parte da aula foi passada a rever a mesma secção trabalhada na aula anterior.

Foi-lhe pedido, novamente, que apresentasse as duas primeiras secções da obra de F. Carulli de cor na próxima aula.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 8 de novembro de 2016	Hora: 16:00

Conteúdos

Exercício técnico para mão direita.

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala de Dó M (duas oitavas) e Ré M (duas oitavas).

2ª secção da obra de M. Giuliani.

3ª secção da obra de M. Giuliani.

Objectivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e da escala.

Continuar a leitura da 2ª secção da obra de M. Giuliani.

Iniciar a leitura da 3ª secção da obra de M. Giuliani.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (10 min.)

Realização da escala de Dó M e Ré M (10 min.)

2ª secção da obra de Giuliani (10 min.)

3ª secção da obra de M. Giuliani. (10 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 8 de novembro de 2016	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Ré M (duas oitavas).

Apresentação da 1ª e 2ª secção da obra Anglaise de F. Carulli.

Ambiente da aula

Neste dia os pais dos alunos assistem às aulas dos educandos.

A aluna apresenta alguma inibição perante a presença do seu encarregado de educação. Apesar disso, a aula funciona dentro da normalidade.

Reflexão pessoal

Uma vez mais, a aluna não desenvolveu um trabalho de casa rigoroso e consistente.

De forma a resolver as limitações técnicas da mão esquerda, aquando da execução da escala, mencionadas anteriormente, foi pedido à aluna que fizesse a escala da Ré M.

Esta escala, por ter apenas um tom de diferença da escala trabalhada inicialmente (Dó M), conserva a mesma digitação e é executada 2 espaços à frente. Isto permite uma extensão de dedos menor, já que, quanto mais aguda a região do braço da guitarra mais curtos se tornam os espaços.

A obra de F. Carulli apresentou poucas melhorias, porém, nesta aula foi trabalhada a 2ª secção.

Foi pedido à aluna que estudasse a obra na sua totalidade para apresentar na próxima aula.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 22 de novembro de 2016	Hora: 16:00

Conteúdos

Exercício técnico para mão direita.

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala de Dó M (duas oitavas) e Ré M (duas oitavas).

Obra de M. Giuliani na totalidade.

Objectivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e da escala.

Assegurar que a aluna realizou uma leitura correcta da obra de M. Giuliani.

Homogeneizar a fluência das várias secções da obra de M. Giuliani.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (10 min.)

Realização da escala de Dó M e Ré M (10 min.)

Arpejo de Giuliani (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 22 de novembro de 2016	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Ré M (duas oitavas).

Apresentação da 1ª e 2ª secção da obra de Anglaise de F. Carulli.

Ambiente da aula

Neste dia o coordenador científico assiste às aulas do estagiário.

O impacto da sua presença na aluna foi mínimo, pelo que, a aula funcionou dentro da normalidade.

Reflexão pessoal

Apesar da estratégia implementada na aula anterior visando resolver as dificuldades técnicas da mão esquerda. As escalas ainda apresentam dificuldades. A posição da mesma mão também não era a mais correta, pelo que, depois de corrigida foi mais fácil para a aluna esticar os mesmos dedos, apesar de não o fazer com à-vontade.

A aluna ainda não toca a obra de F. Carulli do início ao fim de forma fluida, apesar de existir estudo em casa. As duas secções finais da obra são as que apresentam mais dificuldades e menos evolução ao longo das aulas.

A técnica da Flávia é adequada ao seu grau, porém, o seu progresso nas aulas demonstra que as suas maiores dificuldades residem no estudo que esta aluna desenvolve fora da aula.

Neste dia discutiu-se com a aluna possíveis formas e estratégias, mais eficientes, de estudar em casa.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 31 de janeiro de 2017	Hora: 16:00

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Obra Sommarvind de Stefan Löfvenius.

Objectivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Assegurar que a aluna realizou uma leitura correta da obra Sommarvind.

Trabalhar com mais ênfase a 2ª secção da obra.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala cromática (5 min.)

1ª secção da obra (10 min.)

2ª secção da obra (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 31 de janeiro de 2017	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Apresentação do exercício técnico da mão esquerda.

Apresentação da escala cromática.

Apresentação da Obra Sommarvind de Stefan Löfvenius.

Ambiente da aula

A aluna mostrou-se muito à vontade com a presença do estagiário e a aula decorreu com normalidade.

Reflexão pessoal

À semelhança do 1º período a posição da mão esquerda ainda não está regularizada. Porém, com as indicações do professor, a aluna exibe uma posição correta na execução do exercício e da escala. A obra ainda se encontra em processo de leitura. A 1ª secção não apresenta dificuldades técnicas significativas, embora, necessite de estudo por parte da aluna.

A 2ª secção utiliza recursos técnicos mais avançados, nomeadamente, barras e ligados.

Se a aluna estudar em casa de forma metódica, será capaz de executar a obra do início ao fim. Mas, os obstáculos técnicos da 2ª secção deverão ser adereçados na próxima aula.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 7 de fevereiro de 2017	Hora: 16:00

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Escala de Sol Maior (2as oitavas).

Obra Sommarvind-Stefan Löfvenius.

Objectivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Assegurar que a aluna realizou uma leitura correta da obra Sommarvind.

Trabalhar com mais ênfase a 2ª secção da obra.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização das escalas (10 min.)

1ª secção da obra (5 min.)

2ª secção da obra (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 7 de fevereiro de 2017	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Apresentação do exercício técnico da mão esquerda.

Apresentação da escala cromática e Sol Maior (2as oitavas).

Apresentação da Obra Sommarvind de Stefan Löfvenius.

Ambiente da aula

Aula decorreu sem problemas e a aluna colaborou na execução das suas tarefas.

Reflexão pessoal

As escalas e o exercício revelaram melhorias em relação à aula passada. A aluna não estava a pousar os dedos da mão esquerda de forma correta sobre as cordas (especialmente os dedos 3 e 4).

A 1ª secção da obra foi lembrada. A aluna não se lembrava de alguns compassos, o que denuncia, mais uma vez, que o estudo que esta desenvolve em casa não é rigoroso.

A 2ª secção exigiu atenção especial. Existem 2 compassos em concreto que são difíceis de tocar e se encontram seguidos.

Grande parte da aula foi dedicada a tocar estes 2 compassos separadamente, e, em seguida, a juntá-los de forma fluida.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 14 de fevereiro de 2017	Hora: 16:00

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala de Sol Maior (2as oitavas).

Obra Le Limonaire-Thierry Tisserand.

Obra Sommarvind-Stefan Löfvenius.

Objectivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Iniciar a leitura da obra Le Limonaire-Thierry Tisserand.

Trabalhar as dificuldades persistentes da obra Sommarvind-Stefan Löfvenius.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala (5 min.)

Obra Le Limonaire-Thierry Tisserand (20 min.)

Obra Sommarvind-Stefan Löfvenius (10 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 14 de fevereiro de 2017	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Apresentação da escala cromática e Sol Maior (2as oitavas).

Apresentação da Obra Le Limonaire de Thierry Tisserand.

Apresentação da Obra Sommarvind de Stefan Löfvenius.

Ambiente da aula

A decorreu normalmente e sem percalços.

Reflexão pessoal

A escala decorreu quase sem erros, a aluna tem demonstrado melhoras na execução dos exercícios técnicos.

A obra de T. Tisserand não impôs dificuldades significativa à aluna e o processo de leitura foi iniciado sem problemas.

A aluna ainda não apresenta fluência na execução da obra Sommarvind de Stefan Löfvenius, pelo que, foi necessário, pela segunda vez, fazer uma pequena revisão de toda a obra. À semelhança da aula anterior, foi dedicada especial atenção a 2 compassos tecnicamente mais exigentes na 2ª secção da obra.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 21 de fevereiro de 2017	Hora: 16:00

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Escala de Sol Maior (2as oitavas).

Obra Le Limonaire-Thierry Tisserand.

Obra Sommarvind-Stefan Löfvenius.

Objectivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Concluir a leitura da obra Le Limonaire-Thierry Tisserand.

Continuar o trabalho da aula anterior na obra Sommarvind-Stefan Löfvenius.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização das escalas (10 min.)

Obra Le Limonaire-Thierry Tisserand (15 min.)

Obra Sommarvind-Stefan Löfvenius (10 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 21 de fevereiro de 2017	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Apresentação da escala cromática e Sol Maior (2as oitavas).

Apresentação da Obra Le Limonaire de Thierry Tisserand.

Apresentação da Obra Sommarvind de Stefan Löfvenius.

Ambiente da aula

A aluna estava focada e concentrada nos conteúdos trabalhados na aula.

Reflexão pessoal

A escala decorreu sem erros significativos, o que mostra a evolução técnica da aluna.

A obra de T. Tisserand apresenta uma dificuldade mais reduzida em relação à outra obra trabalhada por esta aluna. Porém, ainda se encontrava em processo de leitura que ficou terminado nesta aula.

Um aspeto importante trabalhado com esta obra foi a sua estrutura, e a relação das várias secções.

Este conhecimento estrutural visa ajudar a aluna a trabalhar em casa de forma mais eficaz.

A obra de Stefan Löfvenius apresenta as mesmas dificuldades das últimas aulas. Algo que terá de ser adereçado em aulas futuras.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 2 de maio de 2017	Hora: 16:00

Conteúdos

Escala de Sol Maior (2as oitavas).

Obra Vals - Bartolomé Calatuyud.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução da escala.

Iniciação da leitura da obra Vals de Bartolomé Calatuyud, até onde for possível.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Escala de Sol Maior (2as oitavas) (10 min.)

Leitura da obra Vals de Bartolomé Calatuyud (30 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 2 de maio de 2017	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Apresentação da escala cromática e Sol Maior (2as oitavas).

Leitura da obra Vals de Bartolomé Calatuyud

Ambiente da aula

A aluna demonstrou predisposição para desenvolver as tarefas propostas na aula.

Reflexão pessoal

A escala evidenciou erros na posição da mão esquerda, bem como esquecimento da localização de algumas notas. Provavelmente devido à interrupção letiva da Páscoa.

A leitura da obra decorreu sem incidentes. A localização das notas na partitura e no instrumento encontra-se dominada pela aluna.

É importante referir que o nível de dificuldade da obra é bastante acessível à aluna, além disso, não existem recursos técnicos exigentes como barras ou ligados. Este facto pode dever-se à curta duração do 3º período. A aluna em questão terá apenas 4 aulas até ao término do ano letivo.

Planificação de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 16 de maio de 2017	Hora: 16:00

Conteúdos

Questionário (verbal) sobre a relação das armações de clave com sustenidos e respetivas tonalidades.

Escala de Sol Maior (2as oitavas).

Escala de Dó Maior (2as oitavas).

Obra Vals – Bartolomé Calatuyud.

Objetivos

Ensinar a aluna a pensar nas implicações teóricas das escalas de forma a conferir sentido semântico à sua execução.

Aferir a fluência técnica aquando da execução das escalas.

Iniciação da leitura da obra Vals de Bartolomé Calatuyud, até onde for possível.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Questionário (10 min.)

Execução das escalas (15 min.)

Execução da obra Vals de Bartolomé Calatuyud (15 min.)

Relatório de Aula

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 16 de maio de 2017	Hora: 16:00

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Apresentação da escala de Do Maior (2as oitavas).

Apresentação da escala de Sol Maior (2as oitavas).

Relação entre melodia e acompanhamento da obra Vals de Bartolomé Calatuyud.

Ambiente da aula

Esta aula foi assistida pelo orientador científico. A aluna encontrava-se descontraída e a aula decorreu dentro da normalidade.

Reflexão pessoal

Para iniciar a aula foram realizadas algumas perguntas acerca da tonalidade. A aluna não soube responder prontamente às perguntas, todavia, após um período de reflexão respondeu de forma correta.

A realização das escalas ocorreu sem grandes dificuldades, exceto no momento em que a aluna iniciou a sua execução, pois levou algum tempo até localizar as notas corretas no instrumento.

A obra encontra-se lida, e quase decorada. A memorização ainda não se encontra segura num compasso da 2ª secção.

Com auxílio do professor estagiário a aluna foi capaz de destacar a melodia em relação ao acompanhamento. É importante referir que o acompanhamento passou a ocupar um plano dinâmico inferior ao da melodia sem nunca se deixar de ouvir.

Foi ainda pedido à aluna que ligasse as notas da melodia. Esta tarefa verificou-se mais difícil, porém, a aluna percebeu a importância atribuída a uma melodia bem tocada com as notas que a compõem ligadas.

José Pereira

O José Pereira frequenta o 3º grau e estuda guitarra clássica há três anos. Matriculou-se no CMSM aos 10 anos onde iniciou a sua aprendizagem musical. A escolha do instrumento não foi, para ele, uma escolha difícil. Já recebeu orientação de dois professores diferentes o que não parece ter tido implicações negativas na sua formação. O seu contacto com outros instrumentos é ainda reduzido, recebeu preparação vocal no 1º e 2º grau, também no CMSM.

As reflexões pessoais presentes nos relatórios das aulas do José dão entender que se trata de um bom aluno. Não tem problemas técnicos significativos e conta com uma base de teoria musical sólida que o auxilia a abordar novo repertório. O trabalho desenvolvido em casa pelo aluno é visível nas aulas, pelo que, praticamente todas as semanas se verifica progresso no repertório em estudo. É de louvar o facto deste fenómeno se suceder mesmo quando o repertório em causa tem um nível de dificuldade superior.

No CMSM acontece, uma vez por ano, o concurso interno de mérito e o José Pereira conseguiu a classificação de 1º prémio no seu nível.

O aluno deve manter a mesma postura no futuro e procurar melhorar no que for possível.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 25 de outubro de 2016	Hora: 16:45

Conteúdos

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de F. Kleynjans.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e das escalas.

Assegurar que o aluno realizou uma leitura correta da 1ª secção da obra de F. Kleynjans.

Iniciar a leitura da 2ª secção da obra de F. Kleynjans.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (10 min.)

Realização da escala de Dó M e Sol M (10 min.)

1ª secção da obra de F. Kleynjans (5 min.)

2ª secção da obra de F. Kleynjans (15 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 25 de outubro de 2016	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de F. Kleydjans.

Ambiente da aula

Aula passada sem problemas no que toca à interação do professor com o aluno.

Reflexão pessoal

Aluno sem problemas significantes em termos técnicos. Ambas as suas mãos se encontram em posições corretas para a execução do instrumento.

É importante referir que o aluno atravessa uma fase de adaptação às unhas. Apenas agora iniciou a mudança de ataque da mão direita intrínseca ao aparecimento das unhas. Como consequência, o seu som está abaixo das suas capacidades. Esta situação deverá melhorar ao longo do tempo.

As escalas decorreram sem problemas, com som limpo e um andamento moderado.

Na obra trabalhada na aula, o aluno, inicialmente, não demonstrou muita sensibilidade musical, embora, as notas estivessem corretas. O foco principal desta aula esteve direcionado para o fraseado e melodia da obra em questão.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 8 de novembro de 2016	Hora: 16:45

Conteúdos

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de F. Kleydjans.

Apresentação da obra Rio by Night de L. Clark.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e das escalas.

Iniciar a leitura da 2ª secção da obra de F. Kleydjans.

Identificar problemas na obra Rio by Night de L. Clark.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (5 min.)

Realização da escala de Dó M e Sol M (10 min.)

2ª secção da obra de F. Kleydjans (10 min.)

Rio by Night de L. Clark (15 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 8 de novembro de 2016	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de F. Kleynjans.

Apresentação da obra Rio by Night de L. Clark.

Ambiente da aula

Neste dia os pais dos alunos assistem às aulas dos educandos.

O aluno apresenta alguma inibição perante a presença do seu encarregado de educação. Apesar disso, a aula funciona dentro da normalidade.

Reflexão pessoal

Uma vez mais, as escalas apresentam boa fluência técnica.

O Arpejo de F. Kleynjans apresenta pouca fluência na secção intermédia. O aluno tinha algumas dúvidas em relação à digitação que viu esclarecidas na própria aula. Na secção da obra em questão existem passagens com um grau de dificuldade mais elevado que receberam especial atenção nesta aula.

Foi trabalhada ainda uma segunda peça. Rio by Night apresenta influências muito evidentes de bossa nova, pelo que, o seu resultado sonoro é bastante diferenciado do repertório tradicional de guitarra clássica. Um dos problemas mais evidentes foi a forma como este aluno tocou acordes (blocos de notas). A sua mão direita imprimia força excessiva no instrumento o que resultava num som agressivo e descontextualizado em relação à obra.

A obra encontra-se na fase final de leitura. O aluno deve ser capaz de a apresentar na sua totalidade na próxima aula.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 22 de novembro de 2016	Hora: 16:45

Conteúdos

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de F. Kleynjans.

Apresentação da obra Rio by Night de L. Clark.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução das escalas.

Apresentação integral da obra de F. Kleynjans.

Apresentação integral da obra Rio by Night de L. Clark.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização da escala de Dó M e Sol M (10 min.)

Arpejo de F. Kleynjans (15 min.)

Rio by Night de L. Clark (15 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 22 de novembro de 2016	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de F. Kleynjans.

Apresentação da obra Rio by Night de L. Clark.

Ambiente da aula

Neste dia o coordenador científico assiste às aulas do estagiário.

O impacto da sua presença na aluna foi mínimo, pelo que, a aula funcionou dentro da normalidade.

Reflexão pessoal

Demonstrou, novamente, insensibilidade expressiva na execução da obra Rio by Night de Lindsey Clark. O carácter da obra ainda não está a ser transmitido pelo aluno. O ataque demasiado forçado nos acordes abordado na última aula persiste. O aluno compreende a sua dificuldade e com o devido trabalho fora da aula este conseguirá ultrapassar o problema.

A segunda obra deste aluno, o Arpejo de F. Kleynjans, tinha problemas na segunda e terceira secções. O aluno tinha dúvidas em notas e dificuldades a fazer as passagens técnicas mais difíceis. Este problema é reincidente das últimas duas aulas, porém, neste dia foram abordadas uma vez mais as secções problemáticas e o aluno parece ter ficado clarificado.

Ambas as obras estão dominadas no que toca às notas e respetivas digitações.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 31 de janeiro de 2017	Hora: 16:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Assegurar que o aluno realizou uma leitura correta da obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Identificar problemas na obra.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala cromática (5 min.)

Andante em Dó menor de M. Giuliani. (30 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 31 de janeiro de 2017	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Ambiente da aula

O aluno mostrou-se muito à vontade com a presença do estagiário e a aula decorreu com normalidade.

Reflexão pessoal

O aluno demonstra fluência técnica na execução do exercício e da escala. O único apontamento recaiu sobre o som e as unhas. Problema este que transitou do período passado.

A obra de Giuliani encontrava-se em fase final de leitura. Apenas a secção final apresentou problemas de posicionamento dos dedos da mão esquerda, que foram, facilmente, resolvidos.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 7 de fevereiro de 2017	Hora: 16:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Obra Rosita de F. Tárrega.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Tornar o aluno consciente acerca das várias frases e secções presentes na obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Continuar com a leitura da obra Rosita de F. Tárrega.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala cromática (5 min.)

Andante em Dó menor de M. Giuliani (20 min.)

Leitura Rosita de F. Tárrega (10 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 7 de fevereiro de 2017	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Obra Rosita de F. Tárrega.

Ambiente da aula

Aula decorreu sem problemas e o aluno colaborou na execução das suas tarefas.

Reflexão pessoal

Nesta aula o professor tratou das unhas do aluno que se encontravam demasiado compridas e pouco polidas. Após esta intervenção o som do aluno melhorou, porém, este ainda não adquiriu a sensibilidade necessária para tirar o máximo partido das suas unhas.

A execução da obra de Giuliani foi tecnicamente correta, na medida em que, a digitação e gestos técnicos estavam bem feitos.

Já o discurso musical deixou a desejar. Por se tratar de uma obra em arpejo constante, torna-se mais importante fazer o fraseado para a interpretação não cair em monotonia e desinteresse.

O professor apresentou as várias secções e frases ao aluno. Bem como a melodia de cada frase que deveria ser enfatizada.

A parte final da aula foi passada a ler a primeira secção da obra Rosita.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 14 de fevereiro de 2017	Hora: 16:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Obra Romanza de Thierry Tisserand.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Identificar problemas na obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Iniciar a leitura da obra Romanza de Thierry Tisserand.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala cromática (5 min.)

Andante em Dó menor de M. Giuliani (10 min.)

Leitura Romanza de Thierry Tisserand (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 14 de fevereiro de 2017	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Obra Romanza de Thierry Tisserand.

Ambiente da aula

Aula decorreu sem problemas e com ambiente propício ao trabalho em mãos.

Reflexão pessoal

No seguimento da aula anterior, o som do aluno continuou num nível superior em relação a aulas transatas.

A obra de M. Giuliani apresentou melhorias em relação à aula passada. As frases tinham início e fim, pelo que, já se percebia a estrutura geral da obra.

Quanto às melodias, estas ainda não se encontram enfatizadas em todas as frases. É de notar que, ao contrário das primeiras duas frases, as restantes melodias não são tão simples de realçar, pois requerem gestos técnicos mais complexos.

A leitura da obra Romanza de Thierry Tisserand foi iniciada nesta aula. A obra ficou lida até, sensivelmente, metade da sua total extensão.

O aluno não evidenciou dificuldades significativas ou que interferissem com o seu estudo em casa, apesar da dificuldade técnica moderada imposta pela obra em questão.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 21 de fevereiro de 2017	Hora: 16:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Obra Romanza de Thierry Tisserand.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Fazer passagem rápida da obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Terminar a leitura da obra Romanza de Thierry Tisserand.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala cromática (5 min.)

Andante em Dó menor de M. Giuliani (5 min.)

Leitura Romanza de Thierry Tisserand (25 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 21 de fevereiro de 2017	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Sol#4.

Obra Andante em Dó menor de M. Giuliani.

Obra Romanza de Thierry Tisserand.

Ambiente da aula

Neste dia o encarregado de educação foi assistir à aula do seu educando. A aula decorreu normalmente.

Reflexão pessoal

As unhas do aluno partiram durante a última semana sendo consequência direta disso a degradação da qualidade do som.

A obra de M. Giuliani não apresentou melhorias significativas, porém, o foco desta aula encontrava-se na leitura da obra de Thierry Tisserand. Assim, foram apenas dadas instruções para que o aluno procurasse realçar mais as melodias em casa (todavia, o facto de ter partido as unhas, também dificulta esta tarefa).

A leitura da obra Romanza de Thierry Tisserand foi concluída nesta aula.

Ao longo da obra existem várias secções repetidas e o material novo é apresentado como uma variação do tema principal. Porém as secções novas são mais exigentes a nível técnico do que as anteriores.

Foram encontradas duas sucessões de acordes e uma frase inteira que suscitaram dificuldades técnicas por parte do aluno.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 7 de março de 2017	Hora: 16:45

Conteúdos

Implementação do Projeto Educativo.

Objetivos

Aferir eficácia do método de memorização em estudo.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Implementação do Projeto Educativo (40 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 7 de março de 2017	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Lápis de cor

Folhas brancas

Máquina de filmar

Sequência da Aula

Implementação do Projeto Educativo

Ambiente da aula

Neste dia o estagiário implementou o seu projeto educativo. O aluno mostrou alguma estranheza no início da aula ao deparar-se com a ideia de que o instrumento não seria necessário para iniciar a aula.

Reflexão pessoal

O aluno empenhou-se em fazer a atividade pouco habitual numa aula de instrumento normal.

Conhecia a maior parte dos conceitos necessários para responder ao questionário. Os que não conhecia foram explicados pelo estagiário.

Após a realização da cópia integral da partitura para uma folha vazia, passou por um período de reflexão onde desenvolveu uma representação mental da obra.

A sua execução foi quase perfeita. Repetiu apenas algumas notas que estavam mais inseguras.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 2 de maio de 2017	Hora: 16:45

Conteúdos

Obra Canzone D'amore de Maria Linnemann.

Objetivos

Leitura da obra Canzone D'amore de Maria Linnemann até onde for possível.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Leitura da obra Canzone D'amore de Maria Linnemann (40 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 2 de maio de 2017	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Leitura da obra Canzone D'amore de Maria Linnemann

Ambiente da aula

O aluno estava empenhado e conseguiu fazer um bom primeiro contacto com a nova obra.

Reflexão pessoal

A obra em causa não tem leitura fácil, pois a melodia não surge de forma óbvia. Porém, do ponto de vista técnico não representa um grande desafio.

O aluno leu a obra quase na totalidade e, aparentemente, não surgiram dúvidas que possam prejudicar o trabalho desenvolvido pelo mesmo em casa.

Planificação de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 16 de maio de 2017	Hora: 16:45

Conteúdos

Obra Canzone D'amore de Maria Linnemann.

Objetivos

Apresentação integral da obra Canzone D'amore de Maria Linnemann. Pode ser tocada num andamento mais lento.

Esclarecimento de dúvidas e limpeza de passagens. Se necessário, execução de técnica aplicada.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Execução da obra Canzone D'amore de Maria Linnemann (5 min.)

Identificação e melhoria dos aspetos não consolidados na obra (35 min.)

Relatório de Aula

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 16 de maio de 2017	Hora: 16:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução da obra Canzone D'amore de Maria Linnemann.

Esclarecimento de dúvidas acerca do sentido musical de várias secções da obra.

Ambiente da aula

Esta aula foi assistida pelo orientador científico. O aluno encontrava-se descontraído e a aula decorreu dentro da normalidade.

Reflexão pessoal

As unhas dos dedos indicador e médio haviam partido durante a semana pelo que o som do aluno não se encontrava nas melhores condições.

A obra Canzone D'amore de Maria Linnemann apresentava dificuldades de leitura, sobretudo, na segunda página. O aluno exprimiu ainda dificuldade em compreender o sentido musical das frases ao longo de toda a obra.

O professor estagiário auxiliou o aluno na compreensão musical da obra. Os problemas residiam sobretudo em duas frases da obra. Adicionalmente, foi pedido ao aluno que cantasse as melodias em questão. O aluno ficou esclarecido quanto ao discurso musical que devia transmitir através do instrumento.

Hugo Baptista

O Hugo Baptista frequenta o 4º grau de guitarra clássica no CMSM. Estuda este instrumento há já 4 anos, pelo que, iniciou a sua aprendizagem musical aos 10 anos e já foi orientado por dois professores diferentes. A escolha do instrumento foi inspirada por um amigo que também toca guitarra clássica.

O Hugo é, no plano geral de capacidades, um bom aluno. Apesar de ser um pouco irrequieto nas aulas, mantém um nível de concentração que permite desenvolver um bom trabalho. Demonstra sensibilidade musical, permitida pelo repertório abordado ser mais complexo, traduzida numa excelente qualidade sonora que, infelizmente, ainda não é constante. Não obstante, o aluno demonstra dificuldades técnicas ao nível da postura e posicionamento de ambas as mãos. É de salientar que, o trabalho desenvolvido ao longo do ano, permitiu a este aluno minimizar estas dificuldades. Os erros técnicos que estavam bem marcados na execução instrumental do aluno, encontram-se, na fase final do ano letivo, apenas de forma residual.

Dos 3 alunos que tive oportunidade de acompanhar, o Hugo foi aquele que mais progrediu ao longo do ano letivo.

Além disso, á semelhança do José Pereira, o Hugo também se classificou com o 1º prémio, no respetivo nível, no concurso interno de mérito do CMSM.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 18 de outubro de 2016	Hora: 17:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão direita.

Exercício técnico para mão esquerda.

Escalas de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Arpejo de M. Giuliani.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e da escala.

Assegurar que o aluno realizou uma leitura correcta do arpejo de M. Giuliani.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (10 min.)

Realização da escala de Dó M e Sol M (10 min.)

Arpejo de M. Giuliani (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 18 de outubro de 2016	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de M. Giuliani.

Ambiente da aula

Aula passada sem problemas no que toca à interação do professor com o aluno.

Reflexão pessoal

As dificuldades técnicas verificadas na última aula continuam a ocorrer.

Não houve alteração significativa nos exercícios ou nas escalas em relação à aula anterior. Abordam-se os mesmos problemas técnicos e respetivas soluções.

A postura é também uma preocupação pois as costas tortas e os ombros desiguais, apesar de erros comuns, podem gerar grandes problemas para o futuro caso não sejam solucionados no presente.

Note-se que neste nível (4º grau) é natural ainda ocorrerem este tipo de problemas. E apenas com algum tempo e trabalho estes vão poder desaparecer.

O arpejo ainda se encontra em fase de leitura.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 25 de outubro de 2016	Hora: 17:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão direita.

Exercício técnico para mão esquerda.

Escalas de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Arpejo de M. Giuliani.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e da escala.

Resolver irregularidades relacionadas com a postura do aluno.

Consolidar os gestos técnicos da mão direita no arpejo de M. Giuliani.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (10 min.)

Realização da escala de Dó M e Sol M (10 min.)

Arpejo de M. Giuliani (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 25 de outubro de 2016	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de M. Giuliani.

Ambiente da aula

Aula passada sem problemas no que toca à interação do professor com o aluno.

Reflexão pessoal

Nesta aula a técnica encontra-se mais consolidada, porém, ainda com algumas irregularidades.

A postura também está mais correta e apresenta melhorias.

Ainda assim, é necessário dar conselhos adicionais ao aluno para que este possa desenvolver um estudo correto em casa.

A obra trabalhada apresenta progresso desde a última execução, e o processo de leitura está agora a chegar ao seu termo.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 8 de novembro de 2016	Hora: 17:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão direita.

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Arpejo de M. Giuliani.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e da escala.

Consolidar os gestos técnicos da mão direita no arpejo de M. Giuliani.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (10 min.)

Realização da escala de Dó M e Sol M (10 min.)

Arpejo de M. Giuliani (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 8 de novembro de 2016	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de M. Giuliani.

Ambiente da aula

Neste dia os pais dos alunos assistem às aulas dos educandos.

O aluno apresenta alguma inibição perante a presença do seu encarregado de educação. Apesar disso, a aula funciona dentro da normalidade.

Reflexão pessoal

O aluno demonstra tocar as escalas com mais facilidade. Os problemas técnicos, ainda visíveis, são agora menores.

A obra encontra-se lida.

Durante a aula trabalha-se a articulação do arpejo. A pulsação do dedo anelar deve ser apoiada, enquanto que os restantes dedos tocam sem apoio.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 22 de novembro de 2016	Hora: 17:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão direita.

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Arpejo de M. Giuliani.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução dos exercícios e da escala.

Corrigir os gestos técnicos da mão direita no arpejo de M. Giuliani.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização dos exercícios técnicos (10 min.)

Realização da escala de Dó M e Sol M (10 min.)

Arpejo de M. Giuliani (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 22 de novembro de 2016	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de M. Giuliani.

Ambiente da aula

Neste dia o coordenador científico assiste às aulas do estagiário.

O impacto da sua presença na aluna foi mínimo, pelo que, a aula funcionou dentro da normalidade.

Reflexão pessoal

As escalas, já fluentes, apresentam falhas técnicas apenas na mão direita. O aluno repete o erro das aulas anteriores.

De seguida, o aluno toca o arpejo de M. Giuliani cujas notas estão sabidas e apresenta fluência. Porém, os problemas técnicos na mão direita persistem. A mão suprarreferida está muito inclinada para o lado direito alterando assim o timbre da guitarra. Verifica-se também falta de consistência no tipo de pulsação dos dedos da mesma mão. O aluno não tem definido com rigor quando fazer pulsação apoiada ou simples. Todas estas questões são abordadas na aula e solucionadas.

O aluno em questão tem demonstrado uma evolução lenta e constante e as obras encontram-se bem lidas e prontas a maturar do ponto de vista musical e expressivo.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 31 de janeiro de 2017	Hora: 17:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Mi5.

Obra Adelita de F. Tárrega.

Obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Consolidar a 1ª secção da obra Adelita de F. Tárrega.

Concluir a leitura da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala cromática (5 min.)

1ª secção da obra Adelita de F. Tárrega (20 min.)

Um Dia de Novembro de L. Brouwer (10 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 31 de janeiro de 2017	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Mi5.

Obra Adelita de F. Tárrega.

Obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Ambiente da aula

O aluno mostrou-se muito à vontade com a presença do estagiário e a aula decorreu com normalidade.

Reflexão pessoal

A escala e o exercício técnico evidenciam fragilidades nas duas mãos. O aluno deve desenvolver um estudo mais concentrado e cuidado no que toca à técnica.

Nesta aula apenas a 1ª secção da obra Adelita foi trabalhada. O aluno demonstrou sensibilidade musical para evidenciar a melodia principal, bem como, um som muito doce, adequado à obra em questão. Foi dada especial atenção a uma passagem particularmente difícil que não foi executada com limpeza e facilidade nesta aula.

A obra Um Dia de Novembro ficou lida na totalidade neste dia.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 7 de fevereiro de 2017	Hora: 17:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Mi5.

Obra Adelita de F. Tárrega.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Limpar ruídos e passagens técnicas da 1ª secção da obra Adelita de F. Tárrega.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala cromática (5 min.)

1ª secção da obra Adelita de F. Tárrega (30 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 7 de fevereiro de 2017	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Mi5.

Obra Adelita de F. Tárrega.

Ambiente da aula

Aula decorreu sem problemas e o aluno colaborou na execução das suas tarefas.

Reflexão pessoal

A 1ª parte da aula foi passada a rever a postura deste aluno, de forma a corrigir alguns erros técnicos aquando da execução do instrumento. O ombro direito estava muito levantado e contraído. E os dedos da mão direita dobram na direção errada (estes problemas já foram documentados no relatório de uma aula anterior).

No seguimento da aula anterior foram adereçados os problemas referentes a passagens e posições técnicas presentes na obra Adelita.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 14 de fevereiro de 2017	Hora: 17:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Mi5.

Obra Adelita de F. Tárrega.

Obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Monitorizar o estado da obra Adelita de F. Tárrega na sua totalidade.

Consolidar 1ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Identificar dificuldades técnicas na 2ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala cromática (5 min.)

Obra Adelita de F. Tárrega (10 min.)

Obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 14 de fevereiro de 2017	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Mi5.

Obra Adelita de F. Tárrega.

Obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Ambiente da aula

O aluno estava calmo e concentrado nos problemas que foram surgindo ao longo da aula.

Reflexão pessoal

As dificuldades técnicas, relacionadas sobretudo com a postura, estavam menos evidenciadas. O posicionamento de ambas as mãos sofrera uma melhoria significativa, pelo que, a execução do exercício e da escala ocorreu quase sem falhas.

A obra Adelita tinha desequilíbrios dinâmicos da melodia em relação à harmonia. Esta obra ainda precisa de maturar mais nas mãos do aluno de forma a ganhar mais fluidez e naturalidade na interpretação.

A 1ª secção da obra Um Dia de Novembro demonstrou fluência técnica bem como alguma sensibilidade por parte do aluno. Embora o som estivesse muito inconsistente devido à falta de unhas na mão direita.

As barras em simultâneo com ligados da 2ª secção ainda revelam muita dificuldade. O aluno deve procurar aumentar a destreza dos dedos da mão esquerda através da prática continuada deste gesto técnico.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 21 de fevereiro de 2017	Hora: 17:45

Conteúdos

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Mi5.

1ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

2ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Objetivos

Aferir a fluência técnica aquando da execução do exercício e da escala.

Limpar ruídos e conferir o peso certo a cada nota da 1ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Adereçar as dificuldades técnicas da 2ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Realização do exercício técnico (5 min.)

Realização da escala cromática (5 min.)

1ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer. (10 min.)

2ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer. (20 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 21 de fevereiro de 2017	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Exercício técnico para mão esquerda.

Escala cromática com início em Mi2 e fim em Mi5.

1ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

2ª secção da obra Um Dia de Novembro de L. Brouwer.

Ambiente da aula

O encarregado de educação do aluno assistiu à aula neste dia, não condicionando o desenvolvimento da mesma.

Reflexão pessoal

À semelhança da aula anterior o posicionamento das mãos apresentou melhorias, porém, a postura permaneceu igual.

Na 1ª secção da obra Um Dia de Novembro foi detetada inconsistência no tipo de ataque que o aluno realizava na mão direita. O aluno apoiava notas aleatórias e não tinha a dedilhação bem definida. Foi orientado para corrigir estas duas questões durante a aula. Este tipo de trabalho é passível de causar aborrecimento e desinteresse no aluno. A tarefa em mãos requer atenção constante e redução do andamento na execução da obra, que afasta o prazer auditivo que possa advir da execução instrumental.

A 2ª secção ainda sofre com as dificuldades técnicas da aula passada, porém, o aluno demonstra capacidade para as ultrapassar quando executa as barras e respetivos ligados com som limpo e clareza.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 7 de março de 2017	Hora: 17:45

Conteúdos

Implementação do Projeto Educativo.

Objetivos

Aferir eficácia do método de memorização em estudo.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Implementação do Projecto Educativo (40 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 7 de março de 2017	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Lápis de cor

Folhas brancas

gravador

Sequência da Aula

Implementação do Projeto Educativo.

Ambiente da aula

Neste dia o estagiário implementou o seu projeto educativo. O aluno mostrou alguma estranheza no início da aula ao deparar-se com a ideia de que o instrumento não seria necessário para iniciar a aula.

Reflexão pessoal

O aluno evidenciou dificuldades em concentrar-se na tarefa em mãos. Alguns minutos após o início da aula a concentração do mesmo subiu para níveis mais satisfatórios dando origem a um bom trabalho.

Os conceitos presentes no questionário não suscitaram problemas a este aluno.

Após a realização da cópia integral da partitura para uma folha vazia, passou por um período de reflexão onde desenvolveu uma representação mental da obra.

No início da sua execução o aluno repetiu várias vezes diversos trechos de forma a lembrar-se das notas corretas. Apesar deste início atribulado a obra foi executada corretamente, incluindo, a secção final, mais difícil, onde houve nem repetições, nem erros.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 2 de maio de 2017	Hora: 17:45

Conteúdos

Obra My Beautiful Country de Maria Linnemann.

Objetivos

Iniciação da leitura da obra My Beautiful Country de Maria Linnemann até onde for possível.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Obra My Beautiful Country de Maria Linnemann (40 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 2 de maio de 2017	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Leitura da obra My Beautiful Country de Maria Linnemann.

Ambiente da aula

A aula decorreu dentro da normalidade. O aluno encontrava-se predisposto a realizar as tarefas da aula.

Reflexão pessoal

Os problemas técnicos e de postura não foram tão evidentes nesta aula, visto que o foco da mesma estava direcionado para a leitura da obra.

Não obstante, o aluno transpareceu melhorias neste domínio. De qualquer forma, a sua evolução técnica será aferida nas próximas aulas.

É importante referir que a obra a ser estudada neste período apresenta um nível de dificuldade mais baixo relativamente às obras abordadas no 2º período. Isto pode dever-se ao facto de o 3º período ser muito mais curto que os restantes.

Planificação de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 16 de maio de 2017	Hora: 17:45

Conteúdos

Obra My Beautiful Country de Maria Linnemann.

Obra Canzone d'Amore de Maria Linnemann.

Objetivos

Execução memorizada integral da obra My Beautiful Country de Maria Linnemann com dinâmicas.

Continuação da leitura da obra Canzone d'Amore de Maria Linnemann.

Plano da Aula (45 min.)

Chegada e preparação do aluno para dar início à aula. (5 min.)

Obra My Beautiful Country de Maria Linnemann (10 min.)

Continuação da leitura da obra Canzone d'Amore de Maria Linnemann (30 min.)

Relatório de Aula

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 16 de maio de 2017	Hora: 17:45

Recursos Utilizados

Partitura

Guitarra

Sequência da Aula

Execução da obra My Beautiful Country de Maria Linnemann.

Ambiente da aula

Esta aula foi assistida pelo orientador científico. O aluno encontrava-se descontraído e a aula decorreu dentro da normalidade.

Reflexão pessoal

O aluno afirmou que não tinha as unhas nas melhores condições, pelo que, foi sugerido pelo professor estagiário, que a mão direita se posicionasse diretamente acima da boca da guitarra. Desta forma, o som proveniente do instrumento seria mais doce e, conseqüentemente, mais adequado à obra em estudo.

O andamento da obra estava, inicialmente, demasiado rápido o que contribuía para a falta de expressividade na execução do aluno.

Os tipos de ataque não estavam definidos, isto é, o aluno apoiava certas notas e semi-apoiava outras sem critério de seleção. Este problema já tinha ocorrido numa outra obra abordada pelo mesmo aluno.

Por fim, foram trabalhados os aspetos musicais presentes na obra, tais como melodia, início/fim de frase, início/fim de secção.

3.2. Participação em Atividade Pedagógica do Orientador Cooperante

Esta fase da Prática de Ensino Supervisionada foi realizada com os mesmos alunos da fase anterior. Uma vez por período o estagiário assistiu a uma aula de cada aluno. No primeiro e segundo períodos a aula assistida teve lugar antes de ocorrer a Prática de Coadjuvação Letiva. No terceiro período a aula assistida aconteceu depois das aulas de coadjuvação letiva.

O principal fundamento da presente distribuição das aulas assistidas concentrava-se em inteirar o estagiário no trabalho em desenvolvimento com os alunos naquele período. Além disso, o facto de os alunos das aulas assistidas serem os mesmos das aulas de coadjuvação letiva, proporcionou oportunidade ao estagiário de observar a postura dos mesmos de uma perspetiva mais distante e neutra. Posto isto, foi possível traçar um perfil dos alunos mais detalhado e realizar decisões, no que concerne às estratégias de ensino-aprendizagem, que fossem ao encontro das necessidades individuais.

No terceiro período foi impossível realizar a aula assistida antes das aulas de coadjuvação letiva por impossibilidade de horário.

É importante referir que, para além da observação dos alunos, as aulas assistidas permitiram a observação da atividade docente do professor Hugo Simões. Um professor com 18 anos de experiência no ensino da guitarra clássica, que demonstra sensibilidade na abordagem personalizada que realiza para cada aluno, e conhecimento exímio no que toca à seleção de repertório adequado tanto ao grau como às necessidades educativas dos alunos. De notar também, é a sua postura na sala de aula que sempre privilegia o bom ambiente, bem como a fomentação de atitudes e valores. Penso que esta seja uma atitude que vai de encontro à filosofia pedagógica do CMSM.

As aulas assistidas tiveram lugar dos dias 11 de outubro de 2016, 24 de janeiro de 2017 e 16 de maio de 2017.

Para cada aula assistida existe um relatório semelhante ao relatório das aulas lecionadas. Conta com o mesmo cabeçalho dos últimos e está dividido em quatro tópicos: obras a trabalhar pelo aluno no período em questão, sequência da aula, ambiente da aula, reflexão pessoal.

Seguidamente apresento os relatórios das aulas assistidas por ordem cronológica.

Relatório de Aula Assistida

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 11 de outubro de 2016	Hora: 16:00

Obras a trabalhar pelo aluno neste período

Anglaise de F. Carulli.

Para Nilo Tocar de Isaías Sávio.

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas).

Apresentação da 1ª secção da obra Anglaise de F. Carulli.

Ambiente da aula

Apesar dos alunos aparentarem estar inibidos pelo facto de se encontrarem com dois professores na sala, as aulas ocorreram sem constrangimento e num clima de descontração.

Reflexão pessoal

A aluna exibiu algumas dificuldades técnicas na mão esquerda aquando da realização dos exercícios e da escala.

Atendendo ao grau onde se insere esta aluna, as suas dificuldades são normais e facilmente ultrapassáveis.

A obra encontra-se em processo de leitura. Na próxima aula a aluna deve ser capaz de tocar a 1ª secção com fluidez.

A aluna em questão demonstrou empenho e perspicácia na interpretação da mensagem do professor.

Relatório de Aula Assistida

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 11 de outubro de 2016	Hora: 16:45

Obras a trabalhar pelo aluno neste período

Arpejo de F. Kleynjans.

Rio by Night de L. Clark.

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de F. Kleynjans.

Ambiente da aula

Apesar dos alunos aparentarem estar inibidos pelo facto de se encontrarem com dois professores na sala, as aulas ocorreram sem constrangimento e num clima de descontração.

Reflexão pessoal

Os exercícios e as escalas apresentam boa fluência técnica.

Ambas as escalas são executadas com preparações nas duas mãos, embora, a mão esquerda esteja mais frágil a este respeito.

A obra está na fase final de leitura. O aluno deve apresenta-la na sua totalidade na próxima aula.

Este aluno demonstrou empenho e interesse e uma boa relação com a partitura.

Relatório de Aula Assistida

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 11 de outubro de 2016	Hora: 17:45

Obras a trabalhar pelo aluno neste período

Arpejo op.51 nº12 de M. Giuliani.

Prelúdio em Lá Maior de A. Diabelli.

Sequência da Aula

Execução de exercício técnico para mão direita.

Execução de exercício técnico para mão esquerda.

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas) e Sol M (duas oitavas).

Apresentação da obra Arpejo de M. Giuliani.

Ambiente da aula

Apesar dos alunos aparentarem estar inibidos pelo facto de se encontrarem com dois professores na sala, as aulas ocorreram sem constrangimento e num clima de descontração.

Reflexão pessoal

Os exercícios e as escalas denunciaram dificuldades técnicas em ambas as mãos.

Ao nível da mão esquerda verifica-se que os dedos cedem perante a própria força e dobram, o que prejudica a limpeza sonora e precisão do gesto técnico.

A mão direita não tinha uma posição regular. À medida que os dedos médio e indicador transitam para as cordas mais agudas, o polegar, que está apoiado sobre a 6ª corda, distancia-se dos restantes e a mão abre, o que altera a sua posição e o ângulo sobre o qual os dedos beliscam as cordas. Foi pedido ao aluno que não apoiasse o polegar para que, desta maneira, pudesse manter uma posição constante da mão direita.

Esta aula foi dedicada, maioritariamente, à resolução dos problemas técnicos do aluno.

Relatório de Aula Assistida

Nome: Flávia Monteiro	Grau: 2º grau
Data: 9 de maio de 2017	Hora: 16:00

Obras a trabalhar pelo aluno neste período

Obra Vals de Bartolome Calatuyud

Sequência da Aula

Apresentação da escala de Sol M (duas oitavas).

Apresentação da escala de Dó M (duas oitavas).

Apresentação da obra Vals de Bartolomé Calatuyud

Ambiente da aula

A aula decorreu com a normalidade habitual das semanas anteriores.

Reflexão pessoal

A aluna exibiu algumas dificuldades a tocar as notas corretas da escala de Sol M, principalmente a única nota alterada (fá#).

Após executar as primeiras notas da escala, o professor perguntou à aluna qual a armação de clave da tonalidade de Sol M. A aluna apresentou algumas respostas erradas pelo que o professor quis saber qual o raciocínio que a aluna estava a utilizar para chegar às respostas (erradas). Iniciaram assim uma discussão acerca do modo como se identifica a armação de clave para tonalidades com sustenidos.

A aluna aparentou ficar esclarecida das armações de clave das duas escalas, e conseguiu executá-las com as notas certas.

De seguida ocorreu a execução da obra Vals de Bartolomé Calatuyud cuja 1ª secção estava decorada. Durante a aula foi trabalhada a memorização da 2ª secção da obra.

Auxiliada pelo professor, a aluna decide que dinâmicas quer dar às várias partes da obra.

A aula terminou com uma apresentação integral da obra. Não foi perfeita, porém, evidencia uma leitura bem consolidada.

Relatório de Aula Assistida

Nome: José Pereira	Grau: 3º grau
Data: 9 de maio de 2017	Hora: 16:45

Obras a trabalhar pelo aluno neste período

Canzone d'Amore de Maria Linnemann.

Sequência da Aula

Apresentação da obra Canzone d'Amore de Maria Linnemann.

Ambiente da aula

O aluno encontrava-se completamente à vontade, e a aula decorreu com normalidade.

Reflexão pessoal

A aula começou com a manutenção das unhas do aluno.

O estudo desenvolvido em casa pelo aluno não foi suficiente para dar continuidade ao trabalho feito na última aula. Posto isto, foi, mais uma vez, feita a leitura da obra desde o início.

O processo de leitura ficou concluído nesta aula, além disso, foram feitos pequenos apontamentos de agógica e dinâmica.

Relatório de Aula Assistida

Nome: Hugo Baptista	Grau: 4º grau
Data: 9 de maio de 2017	Hora: 17:45

Obras a trabalhar pelo aluno neste período

My Beautiful Country de Maria Linnemann.

Canzone d'Amore de Maria Linnemann.

Sequência da Aula

Apresentação da obra My Beautiful Country de Maria Linnemann.

Leitura da obra Canzone d'Amore de Maria Linnemann.

Ambiente da aula

O aluno esteve descontraído e à vontade durante a aula. A mesma decorreu sem problemas.

Reflexão pessoal

O aluno iniciou a aula com a execução da obra My Beautiful Country de Maria Linnemann. O professor colocou um lápis entre o dedo polegar e indicador da mão direita do aluno. Isto evitava que o aluno posicionasse o polegar debaixo dos restantes dedos enquanto tocava.

Todavia, é necessário referir que a postura corporal e o posicionamento das mãos apresentam uma evolução muito grande em relação ao início do ano.

O professor continuou a fazer pequenas correções a nível técnico e de digitação.

Foram discutidas as dinâmicas inerentes à obra em questão. O aluno não apresentou dificuldades em executar a obra com dinâmicas.

Seguidamente iniciou-se a leitura da obra Canzone d'Amore de Maria Linnemann.

3.3. Descrição e discussão das atividades

3.3.1. Atividades Organizadas

Palestra - Queres saber como se constrói a tua guitarra?

A organização desta atividade esteve a cabo dos estagiários Alexandre Nobre e João Resende.

O estagiário João Resende convidou o professor Paulo Vaz de Carvalho para realizar uma palestra sobre a construção da guitarra clássica.

Posto isto, decidi desenvolver uma apresentação que desse a conhecer a história da guitarra clássica e as suas alterações físicas ao longo do tempo. Embora de forma resumida por constrangimentos de tempo, esta apresentação resultou numa contextualização relevante para a contribuição do professor Paulo Vaz de Carvalho.

A palestra foi realizada no espaço de uma aula de orquestra de guitarras, no dia 9 de março de 2017 às 18 horas e 30 minutos. Os alunos permaneceram atentos e interessados no decorrer da atividade e o seu balanço foi muito positivo, tanto da parte dos professores como da parte dos alunos.

Concerto do Festival Mini-concertos para Mini-músicos.

Os professores estagiários no CMSM provenientes da universidade de Aveiro organizaram um concerto em conjunto. Nele, os primeiros poderiam apresentar-se como instrumentistas aos alunos daquela instituição de ensino. Este concerto foi realizado no âmbito do festival Mini-concertos para Mini-músicos, no dia 23 de abril.

O Festival Mini-concertos para mini-músicos visa dar a conhecer aos alunos das classes de iniciação diferentes instrumentos e repertório, proporcionando oportunidade de contactar de perto com músicos profissionais, num ambiente informal.

O programa do concerto foi composto por:

Alexandre Nobre (Guitarra) - VIº Andamento da Suite Compostelana - Frederico Mouppou

Flávia Marques e Joana Ribeiro (duo de violino) – 5 duos - Béla Bartók

João Resende (guitarra) - Tom Waits - António Pinho Vargas

Hélder Barbosa (clarinete)(Professor no CMSM) - 3 peças para clarinete solo de Igor Stravinsky

3.3.2. Participação em Atividades da Comunidade Escolar

Colaboração numa audição de final de período.

No dia 5 de abril pelas 19:00 horas decorreu, no CMSM, uma audição de final de período. Como referido anteriormente, o formato das audições de final de período é ligeiramente diferente conforme a altura do ano letivo. As audições do 2º período são realizadas de acordo com as turmas dos alunos.

Esta decorreu sem incidentes e todas as diligências foram postas em prática de forma a constituir uma experiência positiva para todos. Após a realização da audição, todos os materiais na prática da mesma foram arrumados (estantes, cadeiras, pedais, etc).

Participação em audição temática.

No dia 18 de maio de 2017 foi realizada, no CMSM, uma audição temática dos alunos da classe de guitarra do professor Hugo Simões. A organização desta atividade esteve a cargo do estagiário João Resende e teve como objetivo a apresentação de várias obras da compositora Maria Linnemann. Nas notas introdutórias o professor Hugo Simões referiu que o trabalho desta compositora continha grande valor didático pelo que já trabalhava tais obras com os seus alunos há vários anos. O estagiário Alexandre Nobre fechou a audição com a interpretação da obra *Thirty Fouth Street*.

Conclusão

Constituindo a aplicação prática dos conteúdos abordados no âmbito da didática específica durante a Licenciatura e Mestrado, a prática de ensino supervisionada teve como objetivo o desenvolvimento das competências necessárias ao ensino de guitarra clássica. Tal objetivo foi atingido na medida em que a realização desta unidade curricular deu origem a uma reflexão por parte do estagiário sobre quais as melhores práticas a implementar dentro da sala de aula. Além disso foi demonstrado também como conseguir uma abordagem individualizada tendo em conta

as necessidades de cada aluno. A aquisição destas competências só foi possível devido ao grande profissionalismo do orientador cooperante, cuja prática docente fica marcada pela grande atenção ao detalhe sem esquecer o objetivo final, bem como, pela avaliação objetiva e crítica do orientador científico. Não obstante, o valor da prática de ensino supervisionada é aplicável ao desenvolvimento da relação do professor com o estabelecimento de ensino. É neste momento que o estagiário dá o primeiro passo na sua carreira profissional como docente, e com ele surgem os primeiros contactos com a comunidade escolar. Esta abrange o pessoal docente e discente, a direção, os encarregados de educação e, como é óbvio, os alunos. Todos estes intervenientes fazem da escola uma organização complexa e dinâmica que pode tornar-se intimidante para um membro recém-chegado. O acompanhamento nesta fase de transição por parte dos respetivos orientadores é crucial para desenvolver a capacidade de integração do estagiário em qualquer estabelecimento de ensino onde venha a realizar prática docente.

Em suma a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada coloca o estagiário no terreno e impõe a aplicação dos conhecimentos, por ele adquiridos no 1º e 2º ciclos do ensino superior, em situações da vida real. Esta experiência colmata assim algumas lacunas existentes na educação formal e constitui um excelente ponto de partida para o início de uma carreira profissional na área do ensino.

Referências Bibliográficas

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 2(C), 89–195. [http://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](http://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Baddeley, A. D. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1–29. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Cabral, L. (2016). Curso de Música Silva Monteiro: História. Retrieved January 11, 2017, from <http://www.cmsilvamonteiro.com/?page=15>
- Câmara Municipal do Porto. (2013). Lista de Medalhas Municipais Atribuídas. Retrieved January 11, 2017, from <http://www.cm-porto.pt/medalhas-da-cidade>
- Campos, L. V. (2013). Uma Escola com Memória e Futuro. Retrieved January 11, 2017, from <https://www.youtube.com/watch?v=JCZTzIgiP4Q>
- Chaffin, R., & Imreh, G. (1997). “Pulling teeth and torture”: musical memory and problem solving. *Thinking & Reasoning*, 3(4), 315–336. <http://doi.org/10.1080/135467897394310>
- Chaffin, R., Logan, T. R., & Begosh, K. T. (2008). Performing from memory. In *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 352–363). <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0033>
- Chase, W. G., & Ericsson, K. A. (1982). Skill and working memory. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 16(C), 1–58. [http://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60546-0](http://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60546-0)
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268–294. <http://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>

Curso de Música Silva Monteiro. (2016). Projeto educativo 2016-2017.

Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211–245. <http://doi.org/10.1037/0033-295x.102.2.211>

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Romer, C., Ashworth, C., Carey, G., Grassia, J., ... Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

Fonseca, A. M. L. da. (2010). *Tertúlias Musicais: recordar 80 anos do Curso de Música Silva Monteiro*. Universidade de Aveiro.

Giesecking, W., & Leimer, K. (1972). *Piano Technique. Notes*. <http://doi.org/10.2307/893628>

Ginsborg, J. (2004). Strategies for Memorizing Music. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence- strategies and techniques to enhance performance* (pp. 123–142). London: Oxford university press.

Glise, A. (1997). *Classical guitar pedagogy*. San Luis: Mel Bay Publications.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kekenbosch, C. (2005). *A memória e a linguagem*. (C. Kekenbosch, Ed.). Porto: Porto Editora.

Lechner, H. A., Squire, L. R., & Byrne, J. H. (1999). 100 years of consolidation— Remembering Müller and Pilzecker. *Learning & Memory*, 6, 77–87. <http://doi.org/10.1101/lm.6.2.77>

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63(2), 81–97. Retrieved from http://www.edwardtufte.com/bboard/q-and-a-fetch-msg?msg_id=0000U6&topic_id=1

Rubin, D. C. (2006). The basic-systems model of episodic memory. *Perspectives on Psychological Science*, 1(4), 277–311. <http://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00017.x>

Sor, F. (1995). *Method for the spanish guitar*. (B. Jeffery, Ed.). London: Tecla Editions.

Sperling, G. (1988). The magical number seven: Information processing then and now. In W. Hirst (Ed.), *The making of cognitive science: Essays in honor of George A. Miller* (pp. 71–80). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=E4erwkS2boIC&oi=fnd&pg=PA71&dq=The+magical+number+seven:+information+processing+then+and+now&ots=3C1dfptbRx&sig=oZerQ7ngolUwk2CiQBxMyPlp0GM>

Squire, L., Berg, D., Bloom, F., Du Lac, S., Ghosh, A., & Spitzer, N. (2008). *Fundamental neuroscience*. (L. Squire, D. Berg, F. Bloom, S. Du Lac, A. Ghosh, & N. Spitzer, Eds.) (3rd ed.). London: Academic Press.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (Vol. 1, pp. 381–403). New York: Academic Press. <http://doi.org/10.1017/S0140525X00047257>

Williamon, A. (2002). Memorizing music. In J. Rink (Ed.), *Musical Performance - A Guide to Understanding* (pp. 113–126). Cambridge University Press.

Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353–376.

Williamon, A., & Valentine, E. (2002). The role of retrieval structures in memorizing music. *Cognitive Psychology*, 44(1), 1–32. <http://doi.org/10.1006/cogp.2001.0759>

Williamon, A., Valentine, E., & Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14(4), 493–520. <http://doi.org/10.1080/09541440143000221>

Lista de Anexos

Anexo I: Exercício participante A
Anexo II: Exercício participante B
Anexo III: Exercício participante C
Anexo IV: Exercício participante D
Anexo V: Exercício participante E
Anexo VI: Exercício participante F

Anexo I

A

Questionário

1 – Qual a tonalidade?

Dó M

1.1 – Que alterações harmónicas existem?

0

1.2 – Qual é a progressão harmónica?

Dó M, Dó M, Sol M, Sol M, Dó M, Dó M, Ré ~~M~~ m, Sol M

2 – Qual o tipo de compasso?

quaternário

2.1 – Qual o compasso?

$\frac{4}{4}$

2.2 – Indique um ritmo que apareça frequentemente.



3 – Qual o tipo da forma?

Binária

3.1 – Qual a forma?

A B

3.2 – Quantos compassos existem por secção?

4

4 – Quantos motivos podem ser identificados? Indicar nº de compassos de início e término.

1 – 1º cp

2 – 3º e 4º cp

3 – 7º a 8º cp

A

Dó M

0

quaternário

$\frac{4}{4}$

1 1 1 1

Bimária

A B

4 4

Dó M

Sol M

Sol M

Dó M

Re M

Sol M

1 0 0

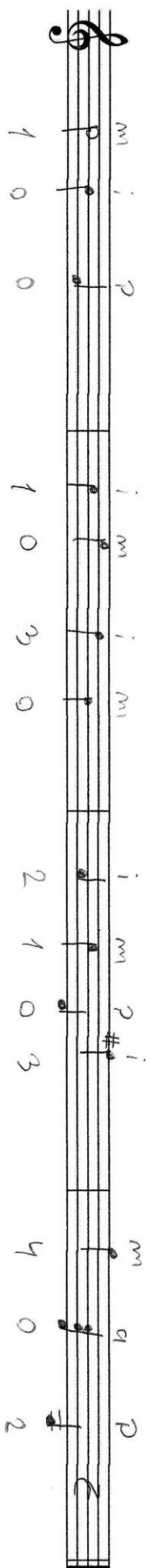
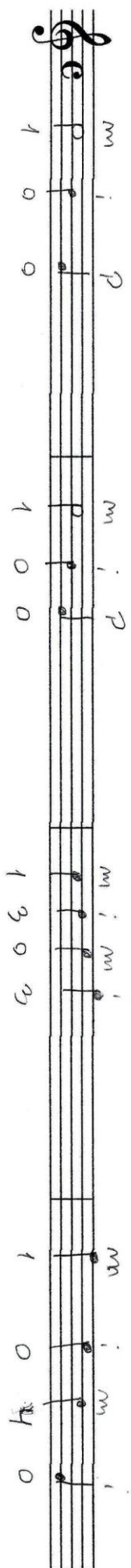
1 3 0 3 1 0 3 0

1 0 3 0

2 1 0 3

4 0 3





Anexo II

B

Questionário

1 – Qual a tonalidade?

Dó M

1.1 – Que alterações harmónicas existem?

0

1.2 – Qual é a progressão harmónica?

Dó M, Dó M, Sol M, Sol M, Dó M, Dó M, Ré M, Sol M

2 – Qual o tipo de compasso?

Quaternário

2.1 – Qual o compasso?

$\frac{4}{4}$

2.2 – Indique um ritmo que apareça frequentemente.

d d d

3 – Qual o tipo da forma?

Forma Binária

3.1 – Qual a forma?

A B

3.2 – Quantos compassos existem por secção?

4.

4 – Quantos motivos podem ser identificados? Indicar nº de compassos de início e término.

1- Compasso 1

2- Compassos 3 e 4

3- Compassos 6, 7 e 8

B

Dó M

0

Quaternário

$\frac{4}{4}$

♩ ♩ ♩ ♩

Binário

A B

4

Dó M

Sol M

Sol M

Dó M

Re M

Sol M

Handwritten musical notation on a staff. The notes are: m i P m i P m m m i m i i m i m i m i m i m a P. Below the notes are fingerings: 1 0 0 1 3 0 3 4 0 4 0 1 0 3 0 2 1 0 3 4 0 2. The notes and fingerings are grouped into three blue ovals. The first oval contains the first five notes and fingerings. The second oval contains the next five notes and fingerings. The third oval contains the last six notes and fingerings.

Handwritten musical notation on a single staff. The notation includes various notes (quarter, eighth, and sixteenth notes), rests, and dynamic markings such as 'p' (piano) and 'f' (forte). The piece concludes with a double bar line and a repeat sign.

Anexo III

Questionário

1 – Qual a tonalidade? *Dó Maior*

1.1 – Que alterações harmónicas existem? *0*

1.2 – Qual é a progressão harmónica? *Dó M - Dó M - Sol M - Sol M - Dó M - Dó M -
Re M - Sol M*

2 – Qual o tipo de compasso? *Quaternário*

2.1 – Qual o compasso? $\frac{4}{4}$

2.2 – Indique um ritmo que apareça frequentemente. *d d d*

3 – Qual o tipo da forma? *Binário*

3.1 – Qual a forma? *AB*

3.2 – Quantos compassos existem por secção? *4*

4 – Quantos motivos podem ser identificados? Indicar nº de compassos de início e término.

1- Compasso 1

2- Compassos 3 e 4

3- Compassos 6, 7 e 8

$\mathbb{H}^{\circ} \mathbb{H}$

Quaternario

5/5

Binao

75

2

Soln

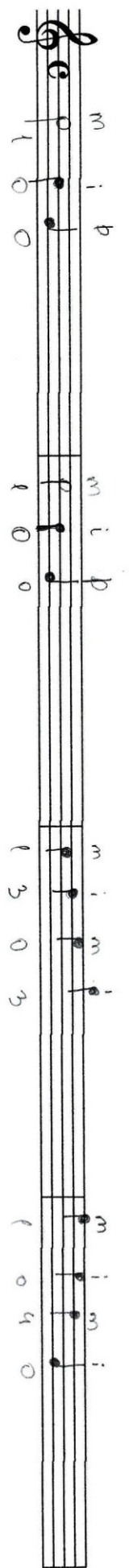
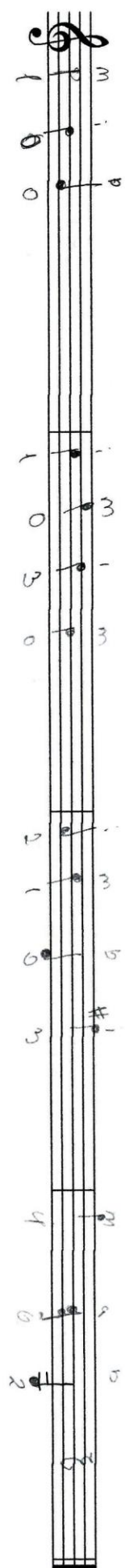
5/14

Soln

h. y

512

[illegible]



Anexo IV

Questionário

1 – Qual a tonalidade?

Dó M

1.1 – Que alterações harmónicas existem?

0

1.2 – Qual é a progressão harmónica?

Dó M / Dó M / sol M / sol m / Dó m / Dó m / Ré M / sol m

2 – Qual o tipo de compasso?

Quaternário

2.1 – Qual o compasso?

$\frac{4}{4}$

2.2 – Indique um ritmo que apareça frequentemente.

d d d

3 – Qual o tipo da forma?

Binário

3.1 – Qual a forma?

AB

3.2 – Quantos compassos existem por secção?

A-4 B-4

4 – Quantos motivos podem ser identificados? Indicar nº de compassos de início e término.

1 – 1º cp

2 – 3º cp - 4º cp

3 – 6º cp - 8º cp

6

Don

9

Quaternário

$\frac{1}{1}$

Binário

AB

A-4 B-4

Don

509

SPN

SoM

Re N

SPN

Handwritten musical notation on a single staff, featuring a treble clef and a common time signature. The notation includes a series of notes with fingerings (1, 0, 0, 1, 0, 3, 0, 2, 1, 0, 3, 1, 0, 4, 0) and dynamics (p, m, p, m, p, m, p, m, p, m, p, m, p, m, p). The notes are mostly quarter notes, with some eighth notes and a final half note. The piece concludes with a double bar line.

Handwritten musical notation on a single staff, featuring a treble clef and a common time signature. The notation includes a series of notes with fingerings (1, 0, 0, 1, 0, 3, 0, 2, 1, 0, 3, 1, 0, 4, 0) and dynamics (p, m, p, m, p, m, p, m, p, m, p, m, p, m, p). The notes are mostly quarter notes, with some eighth notes and a final half note. The piece concludes with a double bar line.

Anexo V

Questionário

1 – Qual a tonalidade? *Dó M*

1.1 – Que alterações harmónicas existem?

0

1.2 – Qual é a progressão harmónica?

Dó, dó, sol, sol, dó, dó, ré, sol

2 – Qual o tipo de compasso?

Quaternário

2.1 – Qual o compasso?

$\frac{4}{4}$

2.2 – Indique um ritmo que apareça frequentemente.

Quintuplo, Síncope, Minúsculo

3 – Qual o tipo da forma?

Forma livre

3.1 – Qual a forma?

A, B

3.2 – Quantos compassos existem por secção?

4, 4

4 – Quantos motivos podem ser identificados? Indicar nº de compassos de início e término.

Motivo 1 – Compasso 1
Motivo 2 – Compassos 3 e 4
Motivo 3 – Compassos 6 e 8

四

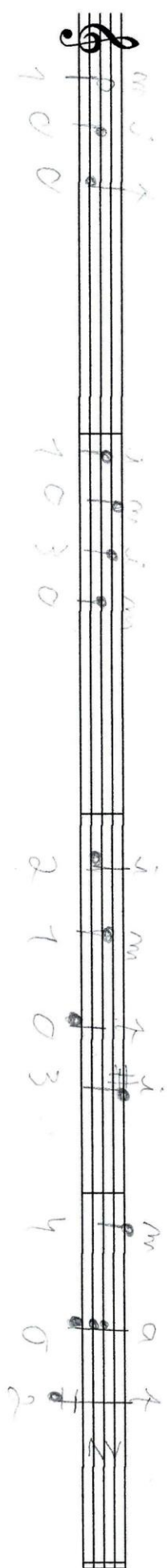
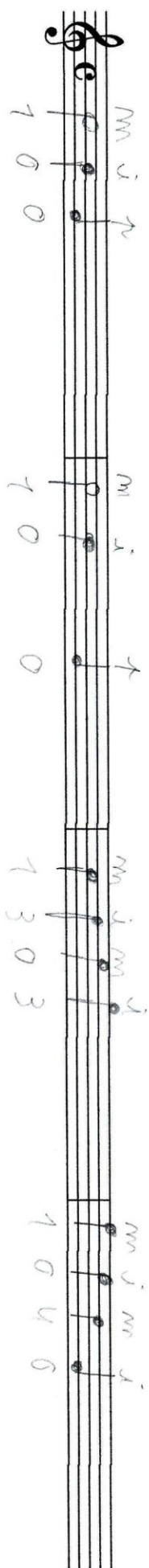
Đem

Questionnaire

5/5

De

vel



Anexo VI

Questionário

1 – Qual a tonalidade?

Dó maior.

1.1 – Que alterações harmónicas existem?

0.

1.2 – Qual é a progressão harmónica?

Dó, Dó, sol, sol, dó, dó, ré, sol.


2 – Qual o tipo de compasso?

~~Quaternário~~ Quaternário.

2.1 – Qual o compasso?

$\frac{4}{4}$.

2.2 – Indique um ritmo que apareça frequentemente.

Mimima, semimima, semimima.


3 – Qual o tipo da forma?

Forma Binária.

3.1 – Qual a forma?

A; B.

3.2 – Quantos compassos existem por secção?

4.

4 – Quantos motivos podem ser identificados? Indicar nº de compassos de início e término.

Motivo 1 → 1º compasso.

Motivo 2 → 3º e 4º compasso.

Motivo 3 → 6º, 7º e 8º compasso.

Dó M

0

Quaternário

$\frac{4}{4}$

♩ ♩ ♩

Terna Binária

AB

4

Dó

Sol

Sol

Dó

Ré

Sol

Handwritten musical notation on a staff. The notes are labeled with letters in pink: m, i, p, m, i, m, i, m, i, m, i, m, i, m, p, i, m, a, p. Below the staff, red numbers indicate fingerings: 1 0 0, 1 3 0 3, 1 0 4 0, 1 0 3 0, 2 1 0 3, 4 0 2. The notation is grouped into three sections by blue circles.

Handwritten musical notation on a five-line staff. The notation includes notes, rests, and dynamic markings. Below the staff are fingerings: 1 0 0, 1 0 0, 1 3 0 3, and 1 0 4 0.

Handwritten musical notation on a five-line staff. The notation includes notes, rests, and dynamic markings. Below the staff are fingerings: 1 0 0, 1 0 3 0, 2 1 0, 3 4 0, and 2.